

Revista Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



FECYT 04/2022
Revista de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas
1699-6569



UNIVERSIDAD
NEBRIJA

Esta revista cuenta con el sello de calidad Fecyt



FECYT-541/2022

Fecha de certificación: 7ª convocatoria (2021)

Válido hasta: 22 de julio de 2023

Esta revista integra los siguientes índices:

ERIH plus
Google Scholar
Journal Scholar Metrics
RESH
CIRC
MIAR
DICE
LATINDEX
InfoBase Index
DIALNET
CONICET
Qualis-CAPES
REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)

Reconocido por los buscadores de literatura científica de Acceso Libre y Abierto
DOAJ
Redalyc
Dulcinea

Se encuentra en las siguientes bases de datos internacionales selectivas
EBSCO - Host research databases
Academic Search Alumni Edition
Academic Search Complete
Base-Search
CNKI-scholar
Sherpa Romeo
ANVUR - Agenzia Nazionale di Valutazione
REBIUN

Revista
Nebrija

de
Lingüística
Aplicada a la
Enseñanza
de las
Lenguas



Número 33

Equipo de redacción

Directora

Dra. Susana Martín Leralta

Editora responsable

Dra. María Cecilia Ainciburu

Editores temáticos invitados

Ma. Carmen Fonseca Mora y Analí Fernández-Corbacho

Asistente de producción

Ana Martín Mateo García

Editores adjuntos

Dra. Ocarina Masid Blanco

Dra. Margarita Planelles Almeida

Dra. Eirini Mavrou

Editores internacionales asociados

Dr. Joseba Ezeiza Ramos (Universidad del País Vasco)

Dr. Carlos de Pablos Ortega (Universidad de East Anglia, Inglaterra)

Dr. Javier Pérez Ruiz (Wenzao Ursuline College of Languages, Taiwán);

Dra. Claudia Villar (Universidad de Manheim, Alemania)

Consejo editorial

Leonor Acuña	Universidad de Buenos Aires
Kris Buyse	Katholieke Universiteit te Leuven
Laura Colantoni	Universidad de Toronto, Canadá
Florencio Del Barrio	Universidad Ca' Foscari, Venecia
Raquel Fernández Fuertes	Universidad de Valladolid
Anita Ferreira Cabrera	Universidad de Concepción, Chile
Lu Jingsheng	Shanghai International Studies University
Manel Lacorte	Universidad de Maryland
Marina Larionova	Universidad MGIMO de Moscú
Michael H. Long	University of Maryland
Silvina Montrul	University of Chicago, USA
Francisco Moreno Fernández	Instituto Cervantes en Harvard University
Juana Muñoz Licerias	University of Ottawa
Florentino Paredes García	Universidad de Alcalá
Susana Pastor Cesteros	Universidad de Alicante
María Luisa Regueiro Rodríguez	Universidad Complutense de Madrid
Cristina Sanz	Georgetown University
Graciela Vázquez	Freie Universität Berlín

Universidad Antonio de Nebrija

ISSN 1699-6569

Este número se terminó de editar el 11 de diciembre de 2022

Sumario del Número 33

SECCIÓN TEMÁTICA

- Aprendices migrantes adultos de lengua extranjera. Presentación de las Editoras invitadas
Adult migrant learners of a foreign language. Presentation of the invited Editors 11
Análí Fernández-Corbacho y María del Carmen Fonseca-Mora
- Garantía de la formación lingüística de migrantes adultos en la Comunidad de Madrid
Ensuring language training for adult migrants in the Community of Madrid 19
Nuria Vaquero-Ibarra y María del Carmen Fonseca-Mora
- Inclusive occupational multiliteracies for migrants: a systematic review
Multiliteracidades laborales inclusivas para los migrantes: una revisión sistemática 39
Esther Cores-Bilbao
- Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes 53
Instructor Training Needs for Teaching Spanish as a Foreign Language to Adult Migrants
Toscano-Fuentes y Legaz-Torregrosa
- Medir la fluidez lectora oral en adultos inmigrantes que aprenden español como L2: dificultades y retos
Measuring oral reading fluency in immigrant adults who learn Spanish as L2: difficulties and challenges 65
José Manuel Foncubierta Muriel
- Interferencias de lengua materna en producciones escritas de adultos brasileños aprendientes de ELE. Análisis de la estructuración léxica y ortográfica
Interferences of the mother tongue in written productions of Brazilian adults who learn ELE. Analysis of lexical and orthographic structuring 84
Ana Luisa Cardoso y Cristina Zambra
- Propuesta de un corpus literario de narración gráfica contemporánea para la alfabetización de migrantes adultos
A proposal of a literary corpus of contemporary graphic narrative for adult migrant literacy 99
Lucía Pilar Cancelas-Ouviña

La alfabetización de adultos en lengua extranjera con herramientas digitales
Adult literacy in a foreign language with digital tools
Beatriz Peña-Acuña y Anna Izabella Cieslowska 123

MISCELÁNEA

Influencia de la competencia multilingüe (CM) en el desarrollo de la
competencia paremiológica (CP) en lengua materna (LM)
*The role of multilingual competence on development of paremiological
competence in first language (L1)* 144
M.^a Dolores Asensio Ferreiro

On students' challenges and motivations learning Spanish with the current
curriculum in South African universities
*Sobre los retos y motivaciones de los estudiantes que aprenden español con el
actual plan de estudios en las universidades sudafricanas* 160
María Recuenco Peñalver y Arturo Mendoza Ramos

Sección temática

Thematic section

**Aprendices migrantes adultos de lengua extranjera
Presentación de las Editoras invitadas**

**Adult migrant learners of a foreign language. Presentation of the
invited Editors**

Analí Fernández-Corbacho

Universidad de Huelva

anali.fernandez@dfing.uhu.es

María del Carmen Fonseca-Mora

Universidad de Huelva

fonseca@uhu.es

El aprendizaje de lenguas extranjeras en nuestras sociedades multilingües, multiculturales y digitalizadas supone un reto al que aún no se ha respondido plenamente. En este contexto, el concepto tradicional de alfabetización basado en saber leer y escribir no abarca la riqueza de experiencias y realidades individuales que existen en las comunidades en que vivimos. Si, además, se tiene en cuenta que una gran parte de los aprendientes son adultos, entra en juego otra variable que condiciona el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

Entre la tipología de aprendices adultos de una lengua extranjera, los migrantes suponen un porcentaje de la población cada vez más numeroso. En efecto, la migración y la movilidad continúan siendo un fenómeno actual en el s.XXI. Así, la alfabetización en un idioma adicional, normalmente la lengua de la sociedad donde una persona se quiere integrar, se convierte en un kit de supervivencia que afecta la calidad de vida y el bienestar de quienes desean iniciar una nueva vida en otro país. Pues la alfabetización es "a

Learning foreign languages in our multilingual, multicultural and digitised societies is a challenge that has not yet been fully met. In this context, the traditional concept of literacy based on being able to read and write does not encompass the wealth of individual experiences and realities that exist in the communities we live in. If, we also consider that a large proportion of learners are adults, another variable comes into play which conditions the process of teaching and learning a language.

Among adult learners of a foreign language, migrants make up an increasingly large percentage of the population. Indeed, migration and mobility continue to be a current phenomenon in the 21st century. Thus, literacy in an additional language, usually the language of the society where a person wishes to integrate, becomes a survival kit that affects life quality and well-being of those who wish to start a new life in another country. That is to

guarantee for the development of individuals" (Lucio-Villegas, 2015, p.28). No todas las personas adultas llegan completamente alfabetizadas en esa lengua, algunas tampoco lo están en su lengua materna mientras que otras son plurilingües. La Red Europea de Políticas de Alfabetización (Litster y Mallows, 2016) incluye un informe de alfabetización centrado en las habilidades lectoras de adultos, con un énfasis especial en la parte de la población que obtuvo resultados más bajos. Los participantes se clasificaron según su lengua materna, su edad, sexo, su situación familiar o su empleo. Así, por ejemplo, los datos muestran que, a más edad de esta población, más nivel de analfabetismo en la lengua meta, siendo las mujeres las más afectadas. El informe también indica que las necesidades de alfabetización de adultos migrantes suelen ser identificadas y atendidas mayoritariamente por las ONGs o los Servicios Sociales. Se trata de una población vulnerable, de adultos con pocas destrezas comunicativas que, a menudo, también tienen docentes en situaciones laborales inestables y con bajos ingresos (Hepworth, 2021).

Para atender adecuadamente las necesidades de alfabetización de esta población adulta, se recomienda adoptar un "enfoque dialéctico", ya que los procesos de alfabetización se dan en comunidad, colaborando con los otros (Lucio-Villegas, 2015). Se trata de ofrecer una formación integral que permita a los adultos migrantes comunicarse y ser participantes activos y responsables en la sociedad de acogida. Ser capaces de entender el mundo que nos rodea es una poderosa arma de transformación (Freire, 1970). Por ello, en nuestra sociedad compleja, no podemos hablar de alfabetización, sino de alfabetizaciones (Holloway y Quasi, 2022), de preparar a la ciudadanía para que tenga la capacidad de evaluar la información que recibe, de dar argumentos y de crear sus

say, literacy is "a guarantee for the development of individuals" (Lucio-Villegas, 2015, p.28). Not all adults arrive fully literate in that language; in fact, some are not even fully literate in their mother tongue, while others are multilingual. The European Literacy Policy Network (Litster and Mallows, 2016) includes a literacy report focusing on adult reading skills, with a special emphasis on the population with the lowest scores. Participants were classified according to their mother tongue, age, gender, family situation or employment. The data show that the older the population, the higher the level of illiteracy in the target language, with women being the most affected. The report also indicates that the literacy needs of adult migrants tend to be identified and addressed mostly by NGOs or Social Services. This is a vulnerable population of adults with poor communication skills who often also have teachers in unstable employment situations and low incomes (Hepworth, 2021).

To adequately address the literacy needs of this adult population, a "dialectical approach" is recommended, as literacy processes take place in community, collaborating with others (Lucio-Villegas, 2015). The aim is to provide comprehensive training that enables adult migrants to communicate and be active and responsible participants in the host society. Being able to understand the world around us is a powerful weapon of transformation (Freire, 1970). This is why, in our complex society, we cannot speak of literacy, but of literacies (Holloway and Quasi, 2022), of preparing citizens to be able to evaluate the information they receive, to give arguments and to create their own messages, making use of multiple semiotic formats: not only written or oral

propios mensajes, haciendo uso de los múltiples formatos semióticos: no solo los textos escritos u orales, también las imágenes, los vídeos, el lenguaje no verbal, la tecnología. Se precisan, pues, enfoques y herramientas renovadas para las actuales prácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras de adultos (de Roock, 2019). De hecho, desde el Consejo de Europa se está trabajando activamente en ello y recientemente se ha publicado la *Reference Guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)* (2022) con el objeto de apoyar contextos de calidad para los migrantes sin o con bajo niveles de alfabetización en la lengua del país de acogida.

Es un hecho que la globalización y las tecnologías han cambiado profundamente el concepto de alfabetización, afectando a las necesidades de la población adulta que aprende lenguas. Y, a pesar de que las tecnologías de la información y la comunicación se han convertido en una parte fundamental de la vida, aún no se han integrado totalmente en los programas de alfabetización de adultos. Esto plantea la contribución potencial de lo digital a la alfabetización de adultos y a la educación lingüística sobre lo que aún existe controversia. Por otro lado, otra de las frecuentes dificultades, por ejemplo, es que muchos adultos migrantes han de enfrentarse a un sistema legal y laboral después de su llegada. Investigar sobre estas interacciones y las necesidades comunicativas que de ellas se derivan podría incidir en el diseño de una mejor enseñanza a tenor de estas demandas interaccionales de estos estudiantes multilingües (Simpson, 2020).

Las investigaciones sobre alfabetizaciones y lenguas adicionales recomiendan adoptar una pedagogía de las multialfabetizaciones como práctica inclusiva (Florian, 2015). La migración y la globalización suponen el desarrollo de

texts, but also images, videos, non-verbal language, or technology. Renewed approaches and tools are, therefore, needed for current adult foreign language teaching practices (de Roock, 2019). Indeed, the Council of Europe is actively working on this and has recently published the *Reference Guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)* (2022) with the aim of supporting quality contexts for migrants with no or low levels of literacy in the language of the host country.

It is a fact that globalisation and technologies have profoundly changed the concept of literacy, affecting the needs of adult language learners. And although information and communication technologies have become a fundamental part of life, they have not yet been fully integrated into adult literacy programmes. This raises the potential contribution of digital technologies to adult literacy and language education, issue that is still controversial. Another frequent difficulty is, for example, that many adult migrants have to cope with a legal and labour system after their arrival. Researching these interactions and the resulting communicative needs could have an impact on the design of better teaching practices in line with the interactional demands of these multilingual learners (Simpson, 2020).

Research on literacies and additional languages recommends adopting multiliteracies pedagogy as an inclusive practice (Florian, 2015). Migration and globalisation imply the development of multicultural and multilingual spaces that favour the development of hybrid methodologies where there are heterogeneous spaces in order to develop translingual practices in the classroom, without the imposition of the

espacios multiculturales y multilingües que favorezcan el desarrollo de metodologías híbridas donde haya espacios heterogéneos para poder desarrollar prácticas de translingüismo en el aula, sin imposición del poder de la cultura de la lengua meta (García y Lin, 2017). El planteamiento de la pedagogía de las multialfabetizaciones (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2009), por ejemplo, así como la consideración de otros canales de enseñanza y aprendizaje que no sólo consideran lo lingüístico sino también lo visual, lo musical, lo espacial, lo gestual, lo estético, entre otros, abren distintas líneas de investigación en lingüística aplicada (Bataller Catalá y Reyes-Torres, 2019; Sánchez-Vizcaíno y Fonseca-Mora, 2019; Toscano-Fuentes y Fernández-Corbacho, 2020). Los elementos multimodales tienen un efecto en los procesos semióticos (Cope y Kalantzis, 2013) y requieren el desarrollo del pensamiento crítico. Pero, los adultos migrantes también necesitan desarrollar su alfabetización socioemocional, pues la inmersión en una nueva comunidad, cultura y lenguas afecta a su identidad y sentido de pertenencia (García-Barroso y Fonseca-Mora, unpublished manuscript).

Trabajar en el diseño de materiales multimodales para la alfabetización de adultos también parece aportar beneficios a los futuros docentes de lenguas. En un estudio llevado a cabo con futuros profesores de lenguas, se observó que diseñar materiales para aprendices adultos con diferentes lenguas y culturas provocó un proceso de concienciación en el profesorado en formación (Fernández-Corbacho y Fonseca-Mora, 2022).

Por lo tanto, todo lo planteado con anterioridad indica la existencia de un área de investigación que aún necesita encontrar soluciones a estos problemas, ya que la falta de alfabetización de adultos en un idioma adicional puede implicar la exclusión social. Tal como indican Pettitt y Tarone (2015), reconocer e incluir aprendices de varios

power of the target language culture (García and Lin, 2017). The approach of the pedagogy of multiliteracies (New London Group, 1996; Cope and Kalantzis, 2009), for example, as well as the consideration of other teaching and learning channels that not only consider the linguistic but also the visual, musical, spatial, gestural, aesthetic modes, among others, open up different lines of research in applied linguistics (Bataller Catalá and Reyes-Torres, 2019; Sánchez-Vizcaíno and Fonseca-Mora, 2019; Toscano-Fuentes and Fernández-Corbacho, 2020). In fact, multimodal elements have an effect on semiotic processes (Cope and Kalantzis, 2013) and require the development of critical thinking. But, adult migrants also need to develop their socioemotional literacy, as immersion in a new community, culture and languages affects their identity and sense of belonging (García-Barroso and Fonseca-Mora, unpublished manuscript).

Working on the design of multimodal materials for adult literacy also seems to bring benefits to future language teachers. In a study carried out with prospective language teachers, it was observed that designing materials for adult learners with different languages and cultures led to a process of awareness-raising among trainee teachers (Fernández-Corbacho and Fonseca-Mora, 2022).

Therefore, all of the above indicates that there is an area of research that still needs to find solutions to these problems, as the lack of adult literacy in an additional language can lead to social exclusion. As Pettitt and Tarone (2015) point out, recognising and including learners of various literacy levels and educational backgrounds allows us to develop theories of acquisition that consider different language learning

niveles de alfabetización y antecedentes educativos nos permite desarrollar teorías de adquisición que consideran distintos contextos de aprendizaje de idiomas a la vez que nos invita a diseñar instrumentos más detallados y metodologías de investigación adecuadas a esta población de estudio. Reconocer su diversidad ofrecerá respuestas significativas a estos aprendices, pues el aprendizaje de lenguas está en la base del desarrollo social y personal.

En el contexto de esta sección temática, el aprendiz adulto de lengua extranjera es una persona mayor de dieciséis años que por necesidades derivadas de la migración necesita aprender una lengua adicional para poder integrarse en el nuevo país en el que tiene su residencia. Muchas de las personas migrantes ya conocen varias lenguas por lo que aportan su propio repertorio semiótico y entendimiento del mundo desde su visión cultural. Esta sección temática incluye estudios que enfocan el aprendizaje de lengua extranjera de adultos desde tres perspectivas: los programas y la docencia que esta población puede recibir, los rasgos de su interlengua y cómo detectarlos, y los materiales y herramientas que pueden facilitar su aprendizaje.

Comienza con el estudio de Vaquero-Ibarra y Fonseca-Mora que presenta una radiografía de los distintos programas de formación lingüística que se ofrecen a personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid, una de las comunidades españolas con mayor afluencia de población migrante. A partir de entrevistas con directores, responsables académicos y docentes de español de entidades de la Comunidad de Madrid, se compara la alineación de estos programas lingüísticos con las recomendaciones de la OCDE, se reconocen buenas prácticas y se identifican futuros retos para asegurar una formación lingüística de calidad. Seguidamente Toscano-Fuentes y Legaz-Torregrosa indagan sobre las distintas necesidades formativas del profesorado de

contexts, while inviting us to design more detailed instruments and research methodologies appropriate to this population. Acknowledging their diversity will provide meaningful responses to these learners, as language learning is at the core of social and personal development.

In the context of this thematic section, the adult foreign language learner is a person over the age of sixteen who, due to the needs arising from migration, has to learn an additional language in order to integrate into the new country of residence. Many migrants already know several languages and, therefore, bring their own semiotic repertoire and understanding of the world from their cultural viewpoint. This thematic section includes studies that approach adult foreign language learning from three perspectives: the programmes and teaching that this population can receive, the features of their interlanguage and how to detect them, and the materials and tools that can facilitate their learning.

This issue begins with the study by Vaquero-Ibarra and Fonseca-Mora, which presents an overview of the different language training programmes offered to adult migrants in the Community of Madrid, one of the Spanish communities with the highest influx of migrant population. Based on interviews with headmasters, academic leaders and teachers of Spanish in institutions in the Community of Madrid, it compares the alignment of these language programmes with OECD recommendations, recognises good practices and identifies future challenges to ensure quality language training. Then, Toscano-Fuentes and Legaz-Torregrosa explore the different training needs of teachers of Spanish as a foreign

español como lengua extranjera en Centros de Educación Permanente con migrantes adultos. El artículo concluye con una reflexión sobre los aspectos fundamentales para el desarrollo de metodologías activas y materiales multimodales que puedan favorecer la atención al migrante de manera eficaz y significativa.

El artículo de Cores-Bilbao se centra en el mundo laboral y en la importancia de aprender la lengua del país receptor para que el proceso de inclusión sea exitoso. Pero, además, se pone de manifiesto la preponderancia de aspectos socio-afectivos dentro de lo que la autora denomina "multiliteracidades ocupacionales inclusivas". Concluye que la integración de estas personas en la sociedad cuyo idioma aprenden depende en gran medida de la inclusión social y económica, especialmente a través del acceso a oportunidades de empleo de calidad.

El análisis de la interlengua y habilidades lectoras del alumnado adulto migrante son analizadas por Foncubierta y por Cardoso y Zambra. Son estudios que tratan aspectos concretos del desarrollo de la lectoescritura en adultos. Por una parte, Foncubierta se plantea cómo medir la fluidez lectora de este alumnado con perfiles complejos. Se entiende que la fluidez lectora del alumnado es un indicador de madurez, como una competencia clave para la adquisición del hábito lector en lengua materna, aunque los estudios en segundas lenguas no son del todo concluyentes. El estudio presenta un posible test para la medición de la fluidez lectora oral en el aula de español a migrantes. Por otra parte, Cardoso y Zambra analizan las interferencias de la lengua materna en las producciones escritas de adultos. Enfatizan las interferencias en la escritura de aprendientes brasileños en español, considerando la estructuración léxica y ortográfica. Basándose en datos cuantitativos y cualitativos, identifican los

language in Adult Continuing Education Centers with adult migrants. The article concludes with a reflection on the fundamental aspects for the development of active methodologies and multimodal materials that can favour attention to migrants in an effective and meaningful way.

Cores-Bilbao's article focuses on the world of work and the importance of learning the language of the host country for the inclusion process to be successful. It also highlights the preponderance of socio-affective aspects within what the author calls "inclusive occupational multiliteracies". She concludes that the integration of these people into a society whose language they are learning depends to a large extent on social and economic inclusion, especially through access to quality employment opportunities.

The analysis of the interlanguage and reading skills of adult migrant learners is analysed by Foncubierta and by Cardoso and Zambra. These studies deal with specific aspects of literacy development in adults. On the one hand, Foncubierta considers how to measure the reading fluency of these students with complex profiles. The reading fluency of students is understood to be an indicator of maturity, as a key competence for the acquisition of the habit of reading in the mother tongue, although studies in second languages are not entirely conclusive. The study presents a potential test for measuring oral reading fluency in the Spanish language classroom for migrants. On the other hand, Cardoso and Zambra analyse the interference of the mother tongue in the written productions of adults. They emphasise interference in the writing of Brazilian learners of Spanish, considering lexical and orthographic structuring.

errores más recurrentes y explican las posibles causas de interferencia.

El tercer foco de esta sección temática se centra en los materiales y las herramientas digitales para la (multi-)alfabetización de adultos. Cancelas-Ouviña hace una propuesta basada en la narración gráfica contemporánea como canal de aprendizaje dentro del marco de la pedagogía de las multiliteracias, de la alfabetización visual y emocional y del pensamiento crítico. Selecciona un corpus literario a partir de cómics y novelas gráficas para la alfabetización de migrantes adultos que puede servir de apoyo en la enseñanza de la lengua del país de acogida y despertar la resonancia afectiva de los lectores.

Finalmente, Peña-Acuña hace una revisión de las herramientas digitales multimodales que se están utilizando actualmente para la enseñanza de segundas lenguas a adultos. Concluye que las herramientas digitales multimodales de las que se habla en relación a adultos para el aprendizaje de segundas lenguas consisten en tecnologías aplicadas a otros niveles educativos, a saber, aplicaciones con tecnología de inteligencia artificial, tecnologías inmersivas, redes sociales en móvil, videojuegos y producción de vídeos que, sin embargo, requieren una metodología aplicada a las necesidades de la educación de adultos.

En resumen, este número 33 de la Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas es un compendio que ofrece a sus lectores una visión actualizada de la alfabetización a la multialfabetización para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras de adultos migrantes.

AGRADECIMIENTOS

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages (MultiLits), REF. PID2020-113460RBI00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/

Based on quantitative and qualitative data, they identify the most recurrent errors and explain the possible causes of interference.

The third focus of this thematic section is on digital materials and tools for adult (multi-)literacy. Cancelas-Ouviña makes a proposal based on contemporary graphic narrative as a learning channel within the framework of the pedagogy of multiliteracies, visual and emotional literacy and critical thinking. She selects a literary corpus based on comics and graphic novels for the literacy of adult migrants that can be used to support the teaching of the language of the host country and awaken the affective resonance of the readers.

Finally, Peña-Acuña reviews the multimodal digital tools that are currently being used for teaching second languages to adults. She concludes that the multimodal digital tools discussed in relation to adult second language learning consist of technologies applied to other educational levels, namely applications with artificial intelligence technology, immersive technologies, mobile social networks, video games and video production, which, however, require a methodology applied to the needs of adult education.

In short, this 33rd issue of the Nebrija Journal of Applied Linguistics in Language Teaching is a compendium that offers its readers an updated view from literacy to multiliteracy for teaching and learning foreign languages to adult migrants.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS / REFERENCES

- Bataller Catalá, A., y Reyes-Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13 (26), 13-30. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New literacies, new learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. <https://doi.org/10.1080/1554480090307604>
- Cope, B., y Kalantzis, M. (2013). Towards a New Learning: The Scholar Social Knowledge Workspace, in Theory and Practice. *E-Learning and Digital Media*, 10(4), 332-356. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.4.332>
- Council of Europe (2022). *Reference Guide on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*. Strasbourg: Education Department. <https://rm.coe.int/literacy-and-second-language-learning-for-the-linguistic-integration-o/1680a72698>
- de Rook, R.S. (2019). Literacidad y aprendizaje de lenguas. Presentación del editor. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 3-7. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326320>
- Fernandez-Corbacho, A. y Fonseca-Mora, M.C. (2022). Multi-literacy design and mediation skills of future language teachers of L2 illiterate adults. M Cortés et al. (Eds.) Looking back for the future. Reconsidering adult learning and communities. Proceedings of the 12th Conference of the ESREA Network 'Between Global and Local - Adult Learning and Communities', pp. 123-140. <http://uhu.es/coideso/contents/investigacion/docs/2021/Lookingbackforthefuture.pdf>
- Florian, L. (2015). Inclusive Pedagogy: A transformative approach to individual differences but can it help reduce educational inequalities? *Scottish Educational Review*, 47(1), 5-14. <https://doi.org/10.1163/27730840-04701003>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García-Barroso, L. y Fonseca-Mora, M.C. (2022). Multiliteracies for adult language learners: a narrative review. Unpublished manuscript.
- García, O., y Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In: García, O., Lin, A., May, S. (eds) *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, 117-130. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9
- Hepworth, M. (2021). 13 Teaching Controversial Issues in the Language Education of Adult Migrants to the UK: A Risk Worth Taking. En Cunningham, C. y Hall, J. *Vulnerabilities, Challenges and Risks in Applied Linguistics*, pp.197-213. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928243-014>
- Holloway, S. M. y Quasi, R. (2022). Composing meaning through Multiliteracies and Multimodality with Adult and Adolescent Learners. *Language and Literacy*, 24(2), 85-106. <https://doi.org/10.20360/langandlit29587>
- Litster, J. y Mallows, D. (eds.) (2016). *Literacy in Spain. Country report adults*. European Literacy Policy Network, ELINET. http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Spain_Adults_Report.pdf
- Lucio-Villegas, E.L. (2015). *Adult Education In Communities: Approaches From A Participatory Perspective*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-043-7>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Pettitt, N. M., y Tarone, E. (2015). Following Roba: What happens when a low-educated adult immigrant learns to read. *Writing Systems Research*, 7(1), 20-38. <https://doi.org/10.1080/17586801.2014.987199>

- Sánchez-Vizcaíno, M. C. y Fonseca-Mora, M. C. (2019). Videoclip y Emociones en el Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 78, 255–286. <https://doi.org/10.5209/clac.64381>
- Simpson, J. (2020). Navigating immigration law in a “hostile environment”: Implications for adult migrant language education. *Tesol Quarterly*, 54(2), 488-511. <https://doi.org/10.1002/tesq.558>
- Toscano-Fuentes, C. M., y Fernández-Corbacho, A. (2020). El uso de videoclips en la enseñanza de la destreza lectora en lengua extranjera con adultos universitarios. *Revista De Estudios Socioeducativos. ReSed*, (8), 45-63. http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.5
- Warschauer, M., y Liaw, M. L. (2010). *Emerging Technologies in Adult Literacy and Language Education*. Washington: National Institute for Literacy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511970.pdf>

Garantía de la formación lingüística de migrantes adultos en la Comunidad de Madrid

Ensuring language training for adult migrants in the Community of Madrid

Nuria Vaquero Ibarra

Instituto Cervantes y Universidad de Huelva
nuria.vaquero@cervantes.es

M^a Carmen Fonseca Mora

Universidad de Huelva
fonseca@uhu.es

RESUMEN

Aunque la asistencia a un curso de idiomas en el país de acogida incrementa un 8% las posibilidades de dominio de la nueva lengua adicional de una persona adulta migrante, pocos son los trabajos que exploran las características de la formación lingüística para personas migrantes adultas. Este artículo examina los rasgos principales de los programas de español para personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid y presenta los resultados del estudio cualitativo exploratorio realizado en nueve entidades, públicas y privadas. Durante el periodo comprendido entre abril y agosto de 2022, se mantuvo entrevistas con directores, responsables académicos y docentes de español de entidades de la Comunidad de Madrid. El estudio ha tenido un triple objetivo: identificar la alineación de estos programas lingüísticos con las recomendaciones de la OCDE, reconocer buenas prácticas e identificar futuros retos para asegurar una formación lingüística de calidad.

Palabras clave: programas de español, migrantes, educación de adultos, estudio cualitativo

ABSTRACT

Although attending a language course in the host country increases by 8% the chances of an adult migrant's mastery of the new additional language, few studies have explored the characteristics of language training programs for adult migrants. This article examines the main features of Spanish programs for adult migrants in the Community of Madrid and presents the results of an exploratory qualitative study carried out in nine public and private entities. During the period from April to August 2022, interviews were held with directors, academic directors and Spanish teachers of institutions in the Community of Madrid. The study had a threefold objective: to identify the alignment of these language programs with OECD recommendations, to recognize good practices and to identify future challenges to ensure quality language training.

Keywords: Spanish language programs, migrants, adult education, qualitative study

1. INTRODUCCIÓN

En todos los países de la OCDE, la inmigración ha supuesto una contribución clave a la economía y al desarrollo demográfico y social, efecto que, en España, se ha dejado notar fundamentalmente desde hace tres décadas (García Paredes, 2020) cubriendo ofertas de empleo, difíciles de atender con población nacional¹ y permitiendo mantener el estado de bienestar.² En Europa, el 50% de los trabajadores extracomunitarios tienen ocupaciones que la Comisión Europea considera esenciales y el 72% del empleo de los trabajadores europeos extracomunitarios se reparte entre limpieza y la asistencia (40%), minería y construcción (20%) y cuidados personales (12%) (Fanjul y Gálvez Iniesta, 2020). Como señalan Grünhage-Monetti y Svet (2017) para Alemania, situación extensible a una buena parte de países occidentales, las personas migrantes adultas están sobrerrepresentadas en empleos de baja cualificación y poca seguridad, pero infrarrepresentados en educación. Su condición de migrantes les hace pagar un alto precio educativo (UNESCO, 2018), a pesar de que su formación lingüística en la nueva lengua adicional es particularmente esencial para su inclusión y participación en la comunidad y su desenvolvimiento laboral y social.

Las personas migrantes con un nivel alto de competencia en la nueva lengua adicional alcanzan tasas de empleo significativamente mejores que aquellos con niveles más bajos (Zorlu y Hartog, 2018, citado en OCDE, 2021). Este estudio evidencia que, en los Países Bajos, el dominio del neerlandés, además de mejorar en un 30% el acceso al empleo de las personas migrantes adultas, incrementa en un 50% la percepción de la integración social. La importancia del dominio de la lengua de la comunidad de acogida resulta especialmente relevante cuando se relaciona con la sobrecualificación en el empleo. Los migrantes adultos con dificultades en la nueva lengua adicional tienen tasas de sobrecualificación un 17% mayores que los que no las tienen (Damas de Matos y Liebig, 2014, citado en OCDE, 2021).

La investigación ha resaltado el vínculo entre integración y lengua (Esser, 2006; Hammer, 2017; Mavrou y Bustos-López, 2018). Aunque otros muchos factores influyen en la participación de los migrantes (Castellotti et al., 2017), el papel del grado de dominio de la lengua del país de acogida es crucial para su integración en el nuevo entorno (Esser, 2006; Villarreal 2009; Gazzola, 2017; Mavrou y Bustos-López, 2018) por su relación con el acceso al empleo, la educación, los contactos sociales, la participación ciudadana y el ejercicio de sus derechos, incluida, entre ellos, el acceso a la nacionalidad.

Los propios migrantes adultos señalan que aprender el idioma de la comunidad (el español, en el estudio que se menciona) tiene una significación práctica o simbólica como herramienta para "la comunicación con los españoles", "conseguir un trabajo", "la formación académica" y "la promoción y mejora social" (García y Ambadiang, 2018). En otro estudio (Dustmann y Van Soest, 2002) se recoge que las personas migrantes consideran que la capacidad de "comunicarse con los miembros de la sociedad de su país adoptivo es probablemente el factor más importante, y el único modificable, que contribuye a su integración social y económica" (p. 473). Los logros lingüísticos en la nueva lengua adicional mejoran la autopercepción respecto a la autonomía en el nuevo entorno (Hammer, 2017).

La UNESCO (2018), recordando la Declaración Universal de Derechos Humanos, apela a los Estados y a los gobiernos a "no dejar a nadie atrás", a reconocer el derecho

a la educación de las personas migrantes y refugiadas³ y, en particular, el derecho a una formación de calidad en la nueva lengua adicional.

Aunque la asistencia a un curso de idiomas en el país de acogida incrementa un 8% las posibilidades de dominio de la nueva lengua (OCDE, 2021), ya que se ha demostrado que la producción escrita de inmigrantes y refugiados mejora con la asistencia a clase (Casanova y Mavrou, 2019). Hay pocos trabajos (Krumm y Plutzar, 2008; Rossner, 2008, 2014) que prestan atención a la relación entre las características de los programas y cursos de idiomas para personas migrantes adultas y la eficacia de la formación. La publicación *Language Training for Adult Migrants* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) ha realizado un exhaustivo estudio para identificar orientaciones que pueden ayudar a gobiernos, instituciones y proveedores de programas de idiomas para personas migrantes adultas a mejorar la formación lingüística.

Con el objeto de conocer si se garantiza la formación lingüística a personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid y las características de esta, analizamos la oferta formativa de programas de español de esta comunidad a tenor de las siguientes recomendaciones de la OCDE (2021):

1. Garantía de formación lingüística. La OCDE (2021) insiste en que la formación lingüística pública, subvencionada y prolongada para aprender la nueva lengua adicional en el país de residencia ha de ser considerado un derecho de las personas desplazadas, con independencia de su estatus legal y de su condición como trabajadores o beneficiarias de prestaciones sociales. La garantía de la formación lingüística debe acompañarse de herramientas de difusión sobre las opciones públicas y financiadas para el aprendizaje del idioma, con el fin de evitar que alumnos potenciales no puedan beneficiarse de ellas por falta de información. La iniciativa canadiense "Welcome to Canada" o la de la "Estonian Integration Foundation" (OCDE, 2021) pueden ser tomadas como referencia en este sentido para otros países.
2. Eliminación de barreras económicas de acceso. Los costes de formación lingüística de calidad deben ser entendidas como inversiones públicas, y no como gastos. Pueden ser altos, porque los cursos de alfabetización para personas migrantes requieren una atención muy individualizada y ser impartidos por profesorado formado y experimentado en la alfabetización de adultos y en la enseñanza de idiomas. Los cursos de niveles B2-C2, muchos de ellos con fines profesionales, pueden implicar costes altos al tener que ser elaborados e impartidos por diseñadores y docentes con formación especializada en la enseñanza de la lengua y en el área de conocimiento de la profesión de que se trate.
3. Asistencia a cursos de lengua tan pronto como sea posible. La OCDE (2021) insiste en que los migrantes con un dominio limitado de la nueva lengua adicional han asistir a cursos de idiomas tan pronto como sea posible, incluso antes de su desplazamiento, y en el caso de los asilados, en el mismo momento de presentar las solicitudes, pues suelen implican largos procesos administrativos. La formación lingüística previa debería estar presente en la reagrupación familiar y en el caso de reasentamiento de refugiados.
4. Oferta de itinerarios formativos específicos. Las necesidades de aprendizaje de los migrantes adultos pueden ser muy variadas dependiendo de su procedencia cultural, historia migratoria, repertorio lingüístico, formación, nivel de alfabetización, circunstancias personales, perspectivas profesionales en el nuevo

entorno, etc. De hecho, la duración de los itinerarios formativos⁴ que se ofrece a las personas migrantes adultas varía enormemente (desde 100 a 2 700 horas) y la extensión de cada nivel también lo es. Otro desafío es cómo ayudar a los alumnos a transitar desde los cursos de alfabetización a los de lengua (Wienberg, 2019).

El estudio que presentamos analiza, respecto a los cuatro aspectos señalados, la oferta de programas de español para personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid. Se persigue un triple objetivo: identificar si las prácticas de estas entidades están alineadas a las recomendaciones de la OCDE; reconocer buenas prácticas en los programas de formación lingüística analizados y resaltar sus logros; e identificar aspectos que puedan mejorarse para garantizar el derecho de sus usuarios a una formación lingüística de calidad que favorezca su integración.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes y configuración

Entre abril y agosto de 2022 se entrevistó a 14 personas que ocupan puestos en la dirección, la coordinación académica o la docencia de nueve entidades con programas de español. Se utilizó la entrevista semiestructurada. También se recogieron datos de los programas a partir de una ficha que sirvió para el análisis sistemático de la información que las entidades del estudio ofrecen en su web sobre su oferta de cursos de español y de alfabetización en español para personas migrantes.

La selección de entidades se realizó teniendo en cuenta su diferente perfil y funcionamiento organizativo, así como los distintos usuarios a los que dirigen sus programas (migrantes y/o personas refugiadas). La muestra alcanza la compleja variedad de actores institucionales y organizativos que actúan en la Comunidad de Madrid como proveedores de programas de español para alumnado migrante adulto. Las entidades seleccionadas fueron dos Centros de Formación de Personas Adultas (CEPA), uno público y otro privado, que cubren la práctica totalidad de plazas de sus programas de español para personas adultas con población migrante. Se contactó también con dos Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) porque su oferta representa la enseñanza pública oficial y especializada en la enseñanza de ELE de la Comunidad de Madrid. Se contó también con una entidad dependiente de la Comunidad de Madrid y representante de los centros creados institucionalmente en el marco del Plan de Inmigración la región (Centros de Participación e Integración de Inmigrantes, CEPI). Para dar espacio a experiencias promovidas por iniciativas de carácter asociativo, se invitó a participar en el estudio a una escuela popular con una larga trayectoria en el desarrollo de proyectos formativos para colectivos vulnerables. De igual modo, contactamos con la Asociación para la Integración Lingüística del Inmigrante en Madrid (ASILIM), integrada en su mayor parte por docentes con especialidad en la enseñanza de ELE. Finalmente, se incluyeron una entidad de iniciativa privada de carácter religioso y dos especializadas en asilo y acogida internacional, estas dos últimas con programas financiados por el Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, con sede y programas en Madrid: la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) y Cruz Roja.

La elección de la Comunidad de Madrid se debe a que es una de las cuatro mayores comunidades receptoras de población migrante y refugiada de España (Comunidad de Madrid, 2018) y porque la evolución de su población extranjera en los últimos años ha sido similar a la del resto del país. Las personas extranjeras empadronadas en Madrid superan el millón de habitantes (1 037 671 personas) y representan el 15% de la población total. Rumanía (17,67%), Marruecos (8,00%), China (6,31%), Italia (4,11%), Ucrania (2,38%), Bulgaria (2,34%) y Portugal (2,05%) son, por este orden, los países que ocupan las primeras posiciones como origen de la población extranjera no hispanohablante empadronada en la comunidad. Entre las siete suman el 42,86% de la población extranjera total empadronada⁵. Por continente de origen de la migración, las cifras son similares a las del resto de España (Comunidad de Madrid, 2018): el continente europeo representa la mayor aportación a la migración a la región (41,65%), América hace la segunda (34,36%), seguida de África (12,63%) y Asia (11,25%) (Comunidad de Madrid, 2018). La comunidad ucraniana, que ya representaba el 2,38% del total de la población extranjera empadronada en Madrid en 2021 (Comunidad de Madrid, 2021), se ha visto incrementada exponencialmente, al haberse situado Madrid como la tercera comunidad, tras Valencia y Cataluña, donde se han concedido más protecciones internacionales para las casi 130 000 solicitudes de personas ucranianas que han llegado a nuestro país en 2022, tras el estallido del conflicto bélico con Rusia.⁶

2.2. Instrumentos y herramientas de recopilación de datos

Para el estudio se utilizaron dos instrumentos. El primero es una entrevista semiestructurada creada a partir de un cuestionario para proveedores de programas de idiomas para personas migrantes y refugiadas (Rossner, 2008). Incluye tres secciones: el perfil de las entidades (fines, estatus jurídico, organización y estructura interna, mecanismos de financiación de los programas, etc.); las características de sus programas (cursos, itinerarios formativos, clases, materiales para la enseñanza y el aprendizaje, instrumentos de evaluación y orientación al alumno, etc.); y el perfil de los profesionales y su valoración de los retos que enfrentan en su trabajo diario con el alumnado migrante y refugiado.

La segunda fue una ficha para la recogida de datos de la información disponible en la web de estas entidades sobre sus programas de español para personas migrantes. La ficha estaba orientada a revisar la información relacionada con los cuatro aspectos analizados: gratuidad/coste de los cursos, procesos y periodos de matriculación y documentación requerida, edad mínima para participar en los cursos, cursos de ELE de distintos niveles de dominio lingüístico recogidos en sus itinerarios formativos, cursos de alfabetización y otras modalidades de cursos que las personas migrantes pueden realizar en las entidades de la muestra y la formación previa de acceso que se requiere para algunos cursos.

2.3. Organización y análisis de los datos

Las entrevistas se realizaron en modalidad presencial o en línea. Se transcribieron con el apoyo del software TACTIQ 2022 y los datos se codificaron con la ayuda del software MAXQDA 2022.

3. RESULTADOS

Los resultados del estudio (ver Tabla 1) se presentan organizados según las cuatro recomendaciones analizadas vinculadas a garantizar la formación lingüística de personas migrantes adultas y sugeridas por la OCDE (2021):

Principios OCDE (2021)	Logros	Prácticas innovadoras identificadas	Dificultades identificadas
Garantía de la formación lingüística	Salvo las entidades especializadas en asilo, se permite la matrícula a cualquier migrante independientemente de su estatus legal o migratorio. Las entidades especializadas en asilo ofrecen formación lingüística en español a las personas que solicitan protección internacional.	Los programas de asilo establecen la obligatoriedad de los cursos de aprendizaje del idioma para sus beneficiarios.	Oferta poco estructurada con marcos regulatorios distintos para oferta pública y privada, reglada y no reglada, conducente a un título oficial o a un mero certificado de asistencia. Solo las personas que se acogen al programa de asilo tienen garantizado el derecho a la formación lingüística. La enseñanza de español oficial no está dirigida específicamente a personas migrantes. Aquellas que se matriculan han de compartir la formación con alumnos extranjeros de cualquier perfil. No se identifican mecanismos centralizados de difusión de la oferta de programas de español, que ayuden a las personas migrantes a hacer elecciones informadas de dónde estudiar y las implicaciones de estas elecciones.
Eliminación barreras económicas de acceso	Todas las entidades, salvo las EOI, ofrecen programas de español gratuitos para personas migrantes adultas.	Algunas entidades piden a los alumnos cuotas de participación testimoniales para lograr su compromiso con la formación. Una entidad financia los programas de español a partir de los beneficios de los programas de ELE de carácter mercantil.	Las EOI tienen barreras económicas altas para sus cursos que además no son específicos para migrantes (salvo autorización del Ministerio para incluir en la oferta del centro un curso especial para este alumnado). Se exige el pago de 19 € por la prueba de nivel, obligatoria para acceder a cursos por encima del nivel A1. Solo hay alumnos migrantes económicos o refugiados en los cursos A1-B1 en un porcentaje poco representativo (10%).
Asistencia a cursos de lengua tan pronto como sea posible	Todas las entidades, salvo las de enseñanza reglada (EOI para los cursos de español, y CEPA, para los de alfabetización — Enseñanzas iniciales—), tienen los cursos abiertos todo el año para facilitar el acceso a los alumnos, tan pronto como los	“Cursos de bienvenida” hasta que el alumnado se pueda incorporar al grupo de referencia. Codocencia y apoyo en el aula por parte de voluntarios y docentes en formación para facilitar la entrada inmediata de	Solo las personas que se acogen al programa de asilo tienen garantizado el derecho a la formación lingüística temprana. Hay colectivos (mujeres especialmente) que llegan a los cursos cuando ya llevan varios años residiendo en España. La enseñanza oficial de ELE (EOI) tiene barreras de acceso altas, pues solo se puede asistir a los cursos si la persona se ha matriculado durante un periodo específico; la preinscripción se hace, a veces, meses antes del comienzo de las clases y requiere un proceso administrativo, aunque no de modo obligatorio, se hace por una aplicación informática. Suele haber también problemas de plazas.

	migrantes quieren iniciar su formación.	alumnado a los cursos.	Los jóvenes migrantes de 14 años (o que los cumplan en el curso) que no hayan cubierto los dos primeros cursos de ESO, no pueden matricularse, frente a los que sí han cubierto los estudios de la ESO y quieran iniciar su formación en una L2 diferente a la que han cursado como primera lengua extranjera en la ESO.
Oferta con itinerarios formativos específicos	<p>Todas las entidades, ofrecen cursos generales de ELE (niveles A1-B1).</p> <p>La mayoría ofrecen cursos de alfabetización.</p> <p>La alfabetización en español tiene carácter de enseñanza oficial solo en los dos CEPA de la muestra.</p>	<p>Una entidad ofrece un curso de español de nivel B2, específico para migrantes.</p> <p>Algunas entidades ofrecen cursos de preparación al DELE.</p> <p>El CEPI ofrece cursos de español a colectivos específicos.</p> <p>Las EOI ofrecen la posibilidad de acceder a certificar oficialmente el nivel de ELE en pruebas de acceso libre que no requieren la asistencia de los alumnos a la formación.</p>	<p>Excesiva homogeneidad en la oferta y ausencia, salvo excepciones, de cursos de español para colectivos específicos.</p> <p>Concepción tradicional de la alfabetización.</p> <p>Salvo una excepción, ausencia de cursos de español con fines específicos.</p> <p>Salvo en la enseñanza de ELE oficial (EOI) y un centro privado, no se han determinado las horas lectivas de los itinerarios formativos ni se han vinculado los cursos de los distintos niveles (A1-B2) con horas de instrucción. Tampoco en los cursos de alfabetización.</p>

Tabla 1. Logros, prácticas innovadoras y dificultades identificadas en los Programas de español para personas migrantes adultas en la Comunidad de Madrid

3.1. Garantía de la formación lingüística

El 77,7% de las entidades de la muestra permite la matrícula en los cursos de su programa de español a cualquier persona migrante adulta, independiente de su estatus migratorio y de la documentación que esta pueda aportar, es decir, atienden a todas las personas que llegan a cada entidad y en el caso de que no estén abiertos los plazos de matriculación o no dispongan de plazas, los derivan a otros centros. En las EOI se solicita documentación (DNI, NIE o similar para formalizar las inscripciones) para la inscripción.

El 22,2% de programas de español de la muestra forman parte de la oferta pública y gratuita para el aprendizaje del idioma para personas migrantes adultas. Sus cursos están abiertos de manera continua durante todo el periodo lectivo, siempre que haya plaza, y en ellos pueden inscribirse personas mayores de 18 años.

El 11,1% de oferta de español pública de la muestra, la de las EOI, va dirigida a personas adultas mayores de 16 años (o que cumplan esa edad en el curso escolar en el que inician sus estudios). En los cursos de ELE no se pueden inscribir alumnos extranjeros menores de 16 de años (con 14 o que cumplan 14 en el curso escolar en

que inician su formación) sin formación en ESO, aunque sí lo pueden hacer aquellos de esa edad si han completado los dos primeros cursos de la ESO y desean estudiar un idioma distinto al cursado como primera lengua extranjera.

La formación de ELE oficial, la de las EOI, no es gratuita ni es específica para personas migrantes, sino que está dirigida a cualquier persona no nativa con conocimiento limitado del español que quiera mejorar sus competencias de la lengua. Las EOI cuentan con la posibilidad de diseñar cursos especiales dirigidos a personas migrantes, pero necesitan autorización de la Consejería para poder ofertarlos. Una de las entrevistadas nos comentó que, aunque lo había solicitado, no había obtenido esta autorización. Por otro lado, las personas migrantes que deseen inscribirse en los cursos de las EOI han de abonar unas tasas de 269€ por curso y, aunque cualquier migrante puede matricularse en ellos independientemente de su situación administrativa, el coste del programa, supone, entre otras razones, una importante barrera de acceso.⁷ Las personas entrevistadas confirmaron que en los cursos de niveles B2-C1 no tienen alumnos de este perfil, y que solo el 10% de los alumnos de los cursos de español A1-B1 de sus centros responden al perfil del migrante económico o refugiado. Incluso comentaron que algunos de estos migrantes pueden participar en los cursos de las EOI porque los costes de su formación los asume la entidad responsable de su itinerario formativo del programa de asilo:

X:⁸ Si no saben leer y escribir, pues van a otro centro, al centro de educación para adultos. Aquí mismo arriba hay uno y estoy en contacto con él, porque a veces tenemos estos casos y yo le digo "Oye, mira... Tengo aquí a estas personas..." y van al centro de adultos.

E: Los deriváis al centro de adultos.

X: Esa es una condición (que sepan leer y escribir para poder participar en nuestro programa). Y luego está el tema económico. En las EOI un curso cuesta 269€. Esto está fijado por la Comunidad de Madrid. Tenemos casos de inmigrantes que no tienen ese importe y solo pueden acceder si tienen una persona que les ayuda, digamos en la financiación. A veces esa ayuda la asume para algunos refugiados el Centro de Alcobendas de Refugiados. (EOI)

3.2. Eliminación de barreras de acceso

Los alumnos pueden matricularse en los cursos de español de las EOI solo en periodos fijos y han de esperar la apertura de convocatorias (normalmente en el siguiente curso) para poder solicitar plaza. Pueden presentarse a las convocatorias anuales de las EOI para la certificación oficial de su nivel de dominio lingüístico en español.

El 22,2% de los programas de español de la muestra, los de Cruz Roja y CEAR, también integran la oferta de formación lingüística gratuita para personas migrantes mayores de 16 años, pero esta no es pública, sino financiada con fondos públicos y, a diferencia del resto, es exclusiva para solicitantes de protección internacional y solo se mantiene si resultan beneficiarios del programa el asilo:

[...] Para que te hagas una idea, ya vamos por las 80 000 solicitudes (de asilo), creo, no sé, no me acuerdo ahora mismo muy bien, pero el año pasado fueron 85 000 solicitudes

y solo el 10% solamente fueron positivas... Pues estamos ahí hablando de un 90% de personas que se quedan en una situación irregular.” (CEAR, Programa de asilo)

Las otras cuatro entidades de la muestra (el 44,4%), el CEPA de oferta privada, la entidad de iniciativa privada de carácter religioso, la asociación ASILIM y la escuela popular representan la oferta de programas de español privados, con cursos de español y de alfabetización. Sus cursos son gratuitos, van dirigidos a personas migrantes. Los costes de la formación los asume cada entidad con autofinanciación y cuotas de asociados.

De entre las entidades privadas que no financian su actividad con fondos públicos, el 50% son asociaciones de carácter cultural y social que atienden a migrantes mayores de edad y también, en situaciones excepcionales, a menores sin recursos. Dada la complejidad administrativa de la tramitación de subvenciones públicas, las asociaciones con programas de español ven limitadas sus posibilidades de acceso a ayudas públicas para su financiación:

Nos financiamos con mucho sacrificio. Todo son fondos propios... Me refiero a lo que a los socios aportamos. Es una parte importante en la colaboración, participamos a través de donativos. También recibimos fondos a través de las actividades formativas, como los talleres de formación de profesores, que se cobran a un precio bastante barato, y todo eso se va al proyecto... Los profesores no reciben nada... Y bueno también recibimos alguna ayuda por actividades en colaboración con alguna universidad. Por ejemplo, tenemos acuerdos con la Universidad de Alcalá para recibir a estudiantes en prácticas formativas. De cada estudiante que nos remiten, pues pagan un poquito por cada uno... [...] Nosotros pues somos como hormiguitas, como te he dicho, que un poquito de aquí, un poquito de allí, pues vamos intentando parchear el día a día y sobre todo pagar el local, que es lo que se lleva toda la financiación. [...] Lo que sí que a veces hemos hablado con las entidades para ver si ellas pueden asumir una cierta contribución... Vienen de Cruz Roja y de otros proyectos que tienen subvenciones y tienen ayudas, y deberían ser ellos los que hicieran alguna contribución... una pequeña aportación... Pero eso no lo hacen... Es complicado conseguir ese apoyo de las entidades grandes. [...] (A subvenciones) nos hemos presentado al Ayuntamiento, a la Comunidad, a la Caixa, a la Fundación Botín, y bueno, pues no hemos tenido suerte... En eso no somos buenos... Nosotros somos profesores. (ASILIM)

En cuanto al tiempo que las personas migrantes adultas pueden participar en programas de formación lingüística de estas entidades, cabe mencionar que solo está limitado en los programas de asilo que, en la muestra, analizada está representada por las entidades CEAR y Cruz Roja. El tiempo de la duración del apoyo al aprendizaje del idioma que se oferta varía entre los nueve meses (para las personas en fase de acogida temporal) y los dos años (para los que entran en la fase de inclusión)⁹. En el resto, los alumnos no tienen limitaciones de tiempo y pueden completar los itinerarios disponibles en la oferta de estas entidades, desde cursos de alfabetización —en las que se ofrecen— hasta de español de nivel B1 o B2,¹⁰ o incluso un módulo formativo en español de capacitación profesional.

Solo en los programas de español para refugiados de Cruz Roja o de CEAR se asumen costes de transporte para el traslado de las personas beneficiarias a los lugares donde tienen lugar los cursos cuando estos ya no se celebran en los centros de acogida. También, la escuela popular financia colectivamente la manutención:

Mira, tenemos ya varios casos de (refugiadas) afganas a las que alojan en San Fermín o en Carabanchel, lejísimos del centro de la ciudad, y entonces las clases de español (en nuestra escuela) son a la misma hora que la cena que les dan en el lugar donde se albergan. Entonces la disyuntiva es o ceno o voy a clases de español... Nosotras, como escuela, lo que hemos hecho es recaudar fondos y, por ejemplo, a estas compañeras, que además son musulmanas, en el bar de la esquina, acordamos que les den de cenar, no sé qué... nada que sea cerdo... (Escuela popular)

Las personas entrevistadas apuntaron a la necesidad de mejorar la oferta de los programas de español para migrantes adultos de la Comunidad de Madrid, tanto en calidad como en cantidad, e insistieron, a su vez, en que desde las administraciones se incluyeran mecanismos de coordinación.

3.3. Asistir a cursos de lengua tan pronto como sea posible

Todas las entidades señalan que existe una gran variedad de situaciones respecto al tiempo que transcurre desde la llegada a España hasta que las personas migrantes acceden por primera vez a los programas de español. En general, hay dos que coexisten: la de personas jóvenes, recién llegadas —y hombres en mayor proporción— y la de migrantes con una prolongada residencia en España —en su mayoría mujeres— que inician su formación, una vez que sus hijos se han escolarizado y tienen cierta autonomía. Puede darse el caso de migrantes que comienzan programas de español cuando, tras varios años de residencia, son conscientes de que su residencia va a ser más prolongada de lo que inicialmente imaginaron y que sus posibilidades inmediatas de retorno a su país son limitadas:

X: (Cuando llegan a los cursos de ASILIM pueden llevar) tres meses, como mucho, cuatro meses. [...] También se da el caso de mujeres que han venido con su marido, que no han ido antes a cursos porque no han podido y no hablan prácticamente, pero ya en un momento dado pueden ir a clase. Y luego, pues en los cursos más altos, podemos encontrar gente que lleva aquí viviendo mucho tiempo... Incluso esta situación puede darse en cursos no tan altos, en un A2 o en un B1. Por ejemplo, nosotros cuando la crisis de 2008. [...]

Y: Sí, tuvimos personas que, a lo mejor, no habían podido estudiar prácticamente nada. [...] Por ejemplo, el perfil de personas de Bangladesh que llevaban mucho tiempo aquí y que trabajaban en una frutería con gente de Bangladesh o en un restaurante. Gente de Bangladesh que no habían estudiado nunca español y hablaban tres palabras, entendían un poquito, pero no habían estudiado y te decían "Llevo aquí un año y medio", "Llevo aquí tres años" y no hablaban casi, ¿no? Y en ese momento vieron que tenían que apuntarse a clase... Y otro factor entonces fue que también tenían tiempo, claro. [...] En alfabetización, el perfil más común es el de las mujeres marroquíes, que llevan aquí más de diez años... Sus hijos, algunos incluso han nacido aquí, incluso algunas tienen nietas que ya van al cole... Les ayudan en casa con los deberes y empiezan a estudiar cuando ya llevan tiempo en España, cuando ya no tienen que atender a sus hijos o cuando sus familias les pueden dar algún tipo de soporte... Se ayudan mucho entre ellos. Es entonces cuando ellas empiezan a estudiar, también por sus hijos o sus nietos... (ASILIM)

El acceso a la formación temprana solo está garantizado en el 22,2% de los programas de la muestra, en los cursos de formación lingüística que Cruz Roja y CEAR

desarrollan en el marco de sus programas de asilo para refugiados, pues una condición para acogerse es no llevar más de seis meses en España. Para el resto, la entrada en un programa de formación lingüística es voluntaria y la decisión de participar en ella está condicionada por la situación personal, social y de empleo en la nueva comunidad. Una entidad organiza “Cursos de bienvenida” hasta que los alumnos se pueden incorporar a un curso de referencia y con necesidades similares. Se ha identificado también estrategias de codocencia y apoyo al profesor en el aula por parte de voluntarios y profesores en formación para facilitar la entrada inmediata de las personas migrantes en los cursos.

3.4. Contar con itinerarios formativos específicos

La oferta de cursos de los programas de español de las entidades analizadas es muy homogénea. Las entidades ofrecen:

- Cursos generales de español: el 100% para los niveles A1-B1; el 22,2% hasta B2; las EOI también hasta C1, aunque los profesores entrevistados coincidieron al señalar que en los cursos de español de B2-C1 no tienen alumnos que respondan al perfil de migrantes económicos o refugiados. CEAR dispone de la posibilidad de ofrecer un bono de hasta 600€, por alumno durante los 24 meses que puede durar el programa de asilo, para hacer cursos a partir de B2 en entidades externas. También Cruz Roja cuenta con esa posibilidad para personas refugiadas en la fase de inclusión de sus programas.
- Cursos de alfabetización o lectoescritura: siete de las nueve entidades de la muestra (77,8%) cuentan con cursos de alfabetización para las personas migrantes adultas.
- Cursos de preparación a exámenes oficiales de español: tres de las nueve entidades de la muestra (33,4%) tienen cursos de Preparación a exámenes oficiales de español (DELE —fundamentalmente el de nivel A2, el requerido para la nacionalidad—; solo una entidad (11,1%) ofrece cursos de preparación para otros niveles del DELE —B1 y B2—).
- Cursos de español con fines específicos: no existen salvo en la oferta de ASILIM (11,1%) que tiene un curso de español con fines específicos, concretamente fines laborales.
- Cursos de español dirigidos a grupos específicos: no existen, salvo en la oferta del CEPI (11,1%) que ofrece cursos para mujeres de Bangladesh y personas del África Subsahariana, entre otros grupos específicos. No se han identificado cursos de español para adultos migrantes con niveles altos de formación (o al menos no se publicitan como tal) y tampoco cursos para grupos de familias lingüísticas amplias.

Por otro lado, como en el resto de los países de la OCDE (2021), en la muestra analizada se aprecia que la mayoría de las entidades (77,8%) no han hecho un análisis para determinar las horas lectivas que requieren los itinerarios formativos que ofrecen ni tampoco han vinculado los distintos niveles de dominio lingüístico con horas de instrucción. Ese análisis solo lo han realizado las entidades que representan a la oferta de enseñanza de ELE oficial, la de las EOI y la de la entidad de iniciativa privada de carácter religioso.

En cuanto a los cursos de alfabetización, frente a los de español, se aprecia mayor diferencia entre las entidades de la muestra. Un 28,5% de las que los ofrecen los consideran cursos complementarios a los de español general, de manera que los alumnos participan, a la vez, en cursos generales de español y en los de alfabetización. Otra entidad intenta complementarlos, siempre que sea posible (14,3%). En el resto (57,1%), la alfabetización y el aprendizaje del español se entienden como itinerarios consecutivos, y los alumnos que los necesitan, han de cursar obligatoriamente los primeros. Se ha observado, salvo con la excepción de un curso, una concepción tradicional de la alfabetización, vinculada fundamentalmente a la lectoescritura.

Existe un caso, el de la escuela popular, que no ofrece cursos de alfabetización, pero intenta responder a las necesidades de alfabetización de los alumnos que participan en su programa. En las clases hay dos monitoras y una de ellas atiende a los alumnos con necesidades de alfabetización y les propone refuerzo individualizado:

E: Tenéis dos niveles de español, entonces. ¿Tenéis además clases de alfabetización como tal o no?

X: No, como tal no. Cuando hay problemas de lectoescritura los identificamos y les damos tratamiento individualizado...

E: Vale, o sea, que hacéis una adaptación curricular...

X: Sí, eso intentamos.

E: ¿Cómo lo hacéis?

X: Sí, ¿sabes lo que hacemos? Normalmente, y sobre todo en la acogida, procuramos que haya siempre dos monitoras, una que está dando la clase y otra que apoya. Entonces la persona que apoya está atenta a este tipo de cosas. Si vemos que se trata de hacer algo más, hacemos clases o tutorías de apoyo... Realmente no tenemos tanta demanda como para hacer un proceso de alfabetización. (Escuela popular)

Responder a las necesidades de alfabetización de las personas migrantes a la vez que facilitar su aprendizaje de español es un reto para la mayor parte de las entidades de la muestra por lo que algunas han elaborado programaciones y manuales propios para estos cursos. Además, las personas entrevistadas mencionaron la necesidad de formarse y hacerlo especialmente en cómo integrar el aprendizaje de español con la alfabetización.

Otro reto para las entidades se refiere a las dificultades que implica la enseñanza de la nueva lengua adicional a alumnos con bajos niveles de formación, es decir, con niveles educativos por debajo de enseñanza secundaria:

X: (A) Los que tienen poca formación tengo que decir que les cuesta bastante adaptarse al sistema, porque es un sistema muy rígido, tienes que cumplir una serie de contenidos curriculares y tienen problemas que no son de competencia lingüística, sino de entender cómo funcionan las tareas, la tipología de tareas, los exámenes... En las pruebas se detecta enseguida los alumnos que pueden tener este tipo de problemas. (EOI)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Según el informe *Adult education and training in Europe* (2021), publicado por la Agencia Ejecutiva de Educación y Cultura (EACEA), haber completado el nivel superior de la enseñanza secundaria es un requisito mínimo para poder participar en las

sociedades actuales. Las cifras son contundentes respecto al incremento de la desigualdad de oportunidades y del número de personas que viven en Europa en riesgo de exclusión, por sus bajos niveles formativos, su perfil digital, su deficiente alfabetización o su nivel de dominio lingüístico en la lengua adicional. En el informe se alerta de la agudeza de la problemática en los países del sur de Europa, y en concreto de España, que figura como segundo país europeo, después de Turquía, con la cifra más alta (22,5%)¹¹ (EACEA, 2015) de personas con bajos niveles de alfabetización y de aritmética. La infrarrepresentación de las personas migrantes en la educación (Grünhage-Monetti y Svet, 2017) evidencia las contradicciones de nuestra sociedad —estas personas ocupan el 50% de los empleos esenciales en Europa— y pone en riesgo los principios de igualdad de derechos y oportunidades en la que se sustentan las democracias occidentales.

Por ello, en Europa y en los países de la OCDE con gran trayectoria como receptores de inmigración, se han desarrollado, en las últimas décadas, marcos legislativos para los programas nacionales de aprendizaje de la lengua de carácter obligatorio para migrantes. Alemania aprobó en 2004 el Programa de los Cursos de Lengua y Cultura Alemana o Cursos de Integración (Villarreal, 2009) y Canadá cuenta desde 1992 con el Programa de Instrucción de Idiomas para Recién Llegados. España no cuenta con un programa nacional de carácter similar, aunque sí con el Sistema de Acogida de Protección Internacional. Solo en esta opción, la enseñanza del español cobra carta de naturaleza como derecho garantizado y carácter obligatorio. El resto de los programas que ofertan cursos de alfabetización o de español son de acceso voluntario. Las personas migrantes tienen el derecho, como cualquier ciudadano español, de participar en las enseñanzas impartidas en centros públicos (EOI, CEPA o CEPI) o en centros privados o en actividades formativas que desarrollan asociaciones u organizaciones del tercer sector. Pero solo podrán acceder a un certificado oficial de un curso de español en el caso de que se matriculen en una EOI, los únicos centros de España cuyos cursos de español son enseñanza oficial¹². El resto de los programas de español se integran dentro de la oferta de enseñanza no reglada, con las importantes consecuencias que se derivan de esto, entre otras, la ausencia de un currículo oficial de referencia para la organización de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje de los alumnos adultos migrantes, de un perfil profesionalizante para sus profesores, de validez oficial de sus certificados de cursos, así como de cualquier regulación educativa pública.

Dada esta situación regulatoria de la enseñanza de español en este contexto de la migración, los hallazgos de nuestro estudio apuntan a la urgencia de incorporar, a nivel nacional o regional, mecanismos de ordenación de la oferta de formación lingüística para personas migrantes adultas. Entre otros, el más esencial, se refiere al hecho de disponer de un currículo de español para contextos de migración que pueda ser utilizado como referencia tanto en la enseñanza oficial (para cursos especiales para adultos migrantes que las EOI puedan diseñar) como para el resto de los programas. Esta necesidad viene siendo reclamada desde hace casi dos décadas por los profesionales de la enseñanza de español¹³. Este currículo de español para personas migrantes habría de contemplar los niveles del *MCER* y los niveles Pre A1, en los que el Consejo de Europa ha dedicado gran cantidad de recursos y esfuerzo en los últimos años. Se necesita un importante trabajo de difusión de los proyectos europeos gracias a los que hoy podemos disponer de descriptores para cursos de idiomas para alumnos migrantes por debajo del nivel A1 (*LASLIAM*, *Italiano Lingua*

Seconda in contesti migratori), así como formación de profesores para el manejo de las escalas correspondientes.

Como se desprende del estudio presentado, en la Comunidad de Madrid existe una variada oferta de programas de español para personas adultas migrantes, en muchos casos, con amplia experiencia acumulada, que es desarrollada bien por entidades públicas, bien por entidades del tercer sector o privadas. Estos hallazgos son coherentes con los de Bednarz (2017), que identifica en toda Europa un sistema mixto (público y privado) de formación lingüística para personas migrantes adultas, cuya actuación, recursos y financiación es determinada por las autoridades con competencias, y cuyo alcance varía notablemente de unos países a otros. En la Europa mediterránea la "mezcla no estructurada de actores y fondos, a menudo distribuidos en base a proyectos e iniciativas especiales, [...] va en contra de la continuidad" de los programas (Bednarz, 2017, p.77).

A falta, en la Comunidad de Madrid, de un plan de mayor amplitud para la formación lingüística de las personas adultas migrantes —o a nivel nacional—, la acción de estas entidades es muy necesaria y está ofreciendo resultados positivos. No obstante, nuestros hallazgos apuntan a que se requiere una mayor coordinación, a ser posible de carácter público, que afecte tanto a la oferta de cursos, como a los aspectos curriculares, programáticos y didácticos, a los recursos, a la regulación de la actividad en su conjunto y la formación de profesores, así como a la información y difusión de los programas. La necesidad de coordinación y regulación ha sido señalada con anterioridad y es una de las conclusiones del estudio internacional de Villarreal (2009). Su ausencia "no permite rentabilizar los recursos, los esfuerzos y el *know-how* en aspectos tan claves como la elaboración y edición de materiales [...]" (p.79). Cualquier proyecto público que se quiera poner en marcha en el contexto de la enseñanza de español para personas migrantes adultas "debería tener en cuenta esta realidad" de actores y agentes que operan y "[...] estar orientado a articular, coordinar y cualificar, puesto que es el activo fundamental con el que se cuenta" (Villarreal, 2009, p.79). La homogeneidad de la oferta de cursos que existe en la Comunidad de Madrid en los programas de español para este alumnado llama la atención. Fundamentalmente se compone de cursos generales de español (A-B1), cursos de alfabetización y cursos de preparación al DELE (con especial atención al nivel A2 vinculado a la nacionalidad). Es testimonial la formación lingüística en grupos de alumnos de colectivos homogéneos y con necesidades lingüísticas similares. Los riesgos de los cursos de lengua con alta heterogeneidad (distinto origen, diferentes motivaciones y objetivos para aprender, distinto nivel educativo y formación profesional, así como distintos repertorios lingüísticos) han sido reportados en la literatura (Sarraj, 2017). Por su parte, Nieuwboer y Rood (2017) insisten en que la urgencia de facilitar a aprendientes de perfiles tan heterogéneos el desarrollo de las competencias de la lengua no puede dejar atrás cuestiones fundamentales en los cursos que tienen que ver con la confrontación entre los valores y los diferentes subsistemas culturales representados en el aula. La necesidad del enfoque intercultural en los programas de lenguas para personas migrantes ha sido reclamada en la investigación (Rossner, 2008; Bruneau, 2017) por lo que, en los cursos además de atender a prácticas de comunicación, se ha de perseguir "desarrollar una dinámica reflexiva respecto a las formas de ser con los demás, a sus prácticas y usos lingüísticos; de aceptar y gestionar lo imprevisible, lo inestable, lo inatento propio de cada relación" (Bruneau, 2017, p.294). La prevención del choque cultural y el

tratamiento en el aula del estrés migratorio han de ser contemplados en los programas de español para personas migrantes.

La mayor parte de las entidades de la Comunidad de Madrid incluyen en su oferta programas para personas migrantes con necesidades relacionadas con la alfabetización. Solo algunas de ellas contemplan procesos de alfabetización y de asistencia a cursos de español de modo simultáneo, como sugieren el trabajo de investigación de Villalba y Hernández (2000). La falta de experiencia, la escasa formación y, a veces, el ejercicio de la docencia en el marco del voluntariado, es uno de los grandes retos a los que tienen que dar respuesta las entidades que desarrollan cursos de alfabetización en sus programas de español. Se requiere una formación específica de los profesores que trabajan en contexto de alfabetización y aprendizaje de una segunda lengua para adultos (Sosinski, 2018). Las dificultades particulares de este grupo de alumnos a la hora de aprender la nueva lengua adicional hacen necesario un proceso de instrucción específico de sus docentes, pues según Naeb y Young-Scholten (2017), este alumnado requiere hasta ocho veces más tiempo de estudio que adultos con estudios para obtener el nivel A1 en la lectura segunda lengua.

Conviene llamar la atención sobre el hecho de que en la muestra se han identificado iniciativas innovadoras a la hora de entender el proceso de alfabetización desde la perspectiva de las multialfabetizaciones o las alfabetizaciones múltiples. Una de las entidades reportaba disponer de un curso en el que se trabaja la alfabetización lingüística y la digital. Esta práctica es coherente con la reflexión de Springer (2017) que insiste en la necesidad de contemplar la alfabetización mediática multimodal en la escuela y para la formación de los inmigrantes. Es importante superar la forma tradicional de abordar la alfabetización e incorporar una "pedagogía de las multiliteracidades basada en el uso de diferentes tipos de textos y recursos multimodales que responda a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI" (Bateller y Reyes, 2019, p.14), que ponga el foco en que los alumnos aprendan a dotar de significado y a interpretar textos multimodales, a pensar sobre ellos y a desarrollar su conciencia crítica.

En relación a otro aspecto, si bien los cursos de español con fines laborales tienen todavía una representación absolutamente minoritaria (solo ASILIM lo reportaba), alrededor del 80% de las entidades de la muestra facilitan a sus alumnos itinerarios formativos combinados que les permiten recorridos desde los cursos de alfabetización y de español a módulos de formación de capacitación para el empleo. Reunir en estos programas itinerarios combinados lingüísticos y profesionalizantes sería una buena práctica, que ya existe en otros países, en consonancia con las recomendaciones de la OCDE (2021). Por otro lado, la formación lingüística en el puesto de trabajo no ha sido identificada en la muestra analizada. Según la investigación, esta modalidad resulta muy prometedora (Grünhage-Monetti y Svet, 2017) y está avalada por más de una década de experiencia en Suecia, con buenos resultados.

Algunas conclusiones que se derivan del análisis realizado en nuestro estudio apuntan a una situación discriminatoria de acceso a los cursos de los programas de español para los alumnos migrantes adultos, frente a los refugiados. Los datos han revelado que:

- En la Comunidad de Madrid, el acceso en general a la formación lingüística en español, y el acceso temprano en particular, está garantizado fundamentalmente para las personas que se acogen al programa de asilo, para los que esta es

obligatoria e incompatible con un empleo durante los primeros seis meses, porque necesitan un espacio para asentarse en el nuevo entorno y acceder a la formación lingüística y de capacitación. El resto de migrantes y, especialmente, el colectivo de mujeres migrantes con personas a su cargo, como han evidenciado los datos, no cuentan con suficientes mecanismos de protección social para conciliar nuevos empleos, cuidado de hijos a cargo y situaciones personales de falta de estabilidad, con la formación lingüística.

- El acceso a cursos de español de niveles superiores al B1 está garantizado, y solo parcialmente, para las personas refugiadas, asociado siempre al periodo de tiempo de sus prestaciones y a un coste máximo de 600€ (la ayuda que contemplan los programas de asilo para que puedan continuar su formación en centros cuando han alcanzado ya un nivel B1). La oferta disponible gratuita, pública o privada, no dispone de cursos de español de nivel C1 o C2 y solo una de las entidades privadas de la muestra, ha empezado a ofrecer recientemente cursos de español de nivel B2.
- Es escasa la oferta de entidades en cuyos programas los alumnos pueden realizar cursos de alfabetización y de español y acceder a módulos de capacitación para el empleo, bien en cursos secuenciados o paralelos. Estos itinerarios son posibles para las personas refugiadas (los itinerarios formativos son individualizados en los programas de asilo y contemplan módulos de capacitación para el empleo) y para aquellas que completan su formación lingüística en español en CEPA (privados o públicos), especializados en proveer itinerarios de formación profesional. También para aquellas que realizan cursos en entidades privadas que tengan capacidad y recursos para establecer acuerdos con instituciones de formación profesional o de capacitación.

Este estudio tiene algunas limitaciones ya que solo se refiere a la Comunidad de Madrid. Se requiere completar estos hallazgos con una investigación a nivel regional y nacional. Las entrevistas semiestructuradas han demostrado en nuestro estudio la fortaleza de la herramienta para la comprensión en profundidad del contexto y de la realidad analizada. No obstante, habría de completarse con un trabajo de campo de observación directa en las instalaciones donde las entidades desarrollan sus programas de español, que incluya observación de clases, y análisis de muestras del trabajo de docentes y alumnado.

Por último, se quiere resaltar la aportación que cada una de las entidades que han participado en el estudio hacen a la formación, al desarrollo de competencias básicas y las vidas de las personas a las que atienden y apoyan en sus programas. Sin el compromiso y la altísima implicación de sus equipos no se podría estar dando esa respuesta. Las mejoras necesarias que se incorporen en sus programas serán resultado del trabajo coordinado desde la acción institucional, la investigación en la enseñanza de español para personas migrantes adultas, la actividad y el compromiso social de las entidades y, sobre todo, desde la actuación y la implicación de los profesores. Estos son, al fin y al cabo, los factores críticos y clave, y los que dan una repuesta diaria a las necesidades de formación lingüística de las personas migrantes, y de este modo, contribuyen a su integración.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación Referencia: PID2020-113460RB-I00; R+D+i project "Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages (MultiLits)".

NOTAS

1 En España "las ramas de actividad económica en las que se concentran la mayoría de extranjeros afiliados a la Seguridad Social con alta laboral en 2019 son la hostelería (18,2%), el comercio al por mayor y por menor, y la reparación de vehículos (15,0%), otros servicios, incluidos actividades en los hogares (11,2%), las actividades administrativas (9,5%), la agricultura (9,2%), la construcción (8,6%), la industria manufacturera (6,9%) y el transporte (4,8%)". (Lacomba et al. 2021)

2 "Según las proyecciones del Instituto Nacional de Estadística, caso de mantenerse las tendencias y los comportamientos demográficos, en los próximos 15 años, España perdería más de un millón de habitantes (un 2,2%) y más de 5,4 millones en los próximos 50 años. De mantenerse esta evolución, la Comunidad de Madrid sería la comunidad autónoma con un mayor crecimiento absoluto proyectado en el período 2016-2031 (+331 453 hab.). En tales circunstancias, la inmigración, en particular su perfil y su capacidad de contribución al crecimiento, tendrá una importancia decisiva para el sostenimiento del país, la protección social y las condiciones de vida" (Comunidad de Madrid, 2018).

3 El derecho a la educación de las personas refugiadas en la nueva comunidad se reconoce en el Estatuto de los Refugiados de la Convención de 1951 de la ONU. La Declaración de Nueva York para refugiados y migrantes, firmada por los países miembros de la ONU en 2016, recoge un pacto mundial para los refugiados y para una migración, segura, ordenada y regular (UNESCO, 2018).

4 Normalmente abarcan cursos de alfabetización y de español como lengua extranjera hasta el nivel A2/B1.

5 Datos del último *Informe de población extranjera empadronada en la Comunidad de Madrid* (2021).

6 Comparecencia de la Ministra Portavoz del Gobierno, Isabel Rodríguez, en junio de 2022. La Moncloa. 14/06/2022. El Gobierno refuerza la equidad y la universalidad del Sistema Nacional de Salud [Consejo de Ministros/Resúmenes].

7 Las barreras de acceso a los cursos de español de las EOI pueden variar dependiendo de la normativa de cada Comunidad Autónoma. Puede consultarse la normativa de la Comunidad de Madrid en https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2022/03/29/BOCM-20220329-24.PDF. En algunas comunidades puede requerirse permiso de residencia y las tasas varían. Puede consultarse normativa de acceso en <https://eoidiomas.net/>

8 La referencia a la intervención de la persona entrevistada aparece identificada en todo el artículo con X o Y para garantizar el anonimato. La intervención de la investigadora aparece siempre en los diálogos transcritos con la inicial E (entrevistadora).

9 Las personas que no resultan ser beneficiarios de asilo no alcanzan la fase de inclusión y han de salir del programa y ven interrumpidos sus itinerarios formativos del programa de asilo y se quedan en una situación irregular. Tanto CEAR como Cruz Roja cuentan con voluntarios o acuerdos con otras entidades, para que su formación lingüística pueda tener continuidad.

10 Solo una de las entidades organiza grupos de B2 para alumnos migrantes con pocos recursos. Llama la atención que los cursos de nivel B2 tengan tan poca presencia en la oferta de las entidades analizadas porque es el que se requiere acreditar en ciertos casos para el ejercicio de la profesión. Así lo señalan Casanova y Mavrou (2019), recogiendo un dato de CEAR que señala que para los refugiados "el nivel de español adquirido en la mayoría de los casos no es suficiente para prosperar con pericia en el mercado laboral".

11 La tasa media europea es del 16%.

12 Los alumnos migrantes pueden optar a un certificado oficial de español de manera libre, es decir, no vinculado a un curso específico, bien presentándose a los exámenes oficiales del DELE (Instituto Cervantes) o bien a la Certificación Oficial de español de las EOI.

13 Está recogida en el *Manifiesto de Santander* (2004) y en las *Propuestas de Alicante* (2008).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bataller Català, A., & Reyes Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, 13(26), 26. <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>
- Bednarz, F. (2017). Professional and social integration of migrants and language learning: convergences and challenges at the European level. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 75-81). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-010>
- Bruneau, A. (2017). Langues et insertions: pluralité des parcours et des perceptions. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 290-295). <https://doi.org/10.1515/9783110477498-039>
- Casanova Fernández, M., & Mavrou, I. (2019). Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Las Lenguas*, 13(26), 31-50. <http://dx.doi.org/10.26378/rnlael1326316>
- Castellotti, V., Huver, E., & Leconte, F. (2017). Demande institutionnelle et responsabilité des chercheurs: langues, insertions, pluralité des parcours et des perceptions. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 425-431). De Gruyter. <http://doi.org/10.1515/9783110477498-058>
- Comunidad de Madrid (2018). *Plan de inmigración de la Comunidad de Madrid 2019-2021*. Consejería de Políticas Sociales y Familia. Dirección General de Servicios Sociales e Integración Social. https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/plan_d_e_inmigracion_2019-2021.pdf
- Dustmann, C., & Van Soest, A. (2002). Language and the Earnings of Immigrants. *Industrial and Labor Relations Review*, 55(3), 473-492. <https://doi.org/10.2307/2696052>
- Esser, H. (2006). Migration, Sprache und Integration. *AKI-Forschungsbilnz* 4, 131. [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/8358/file/09024928 Migration Sprache und Integration.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/8358/file/09024928_Migration_Sprache_und_Integration.pdf)
- European Education and Culture Executive Agency (EACEA) (2015). *Adult education and training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/8002>
- Fanjul, G., & Gálvez-Iniesta, I. (2020). Extranjeros, sin papeles e imprescindibles: Una fotografía de la inmigración irregular en España. *Investigación Por Causa*, 1, 20. <https://porcausa.org/wp-content/uploads/2020/07/RetratodelairregularidadporCausa.pdf>
- Grünhage-Monetti, M., & Svet, A. (2017). "The fight against exclusion from the labour market begins ... in the workplace": Work-related second language development towards inclusion and participation. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 315-320). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-043>

- Krumm, H., & Plutzar, V. (2008). Tailoring language provision and requirements to the needs and capacities of adult migrants. *Thematic Studies: The Linguistic Integration of Adult Migrants*, Strasbourg: Council of Europe, 26-27 June 2008 (pp. 71-84). <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c8>
- Hammer, K. (2017). Sociocultural integration and second language proficiency following migration. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 92–96). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-012>
- Lacomba, J., Benlloch, C., Cloquell, A., & Veira, A. (2021). *La aportación de la inmigración a la sociedad española: Informe final*. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://extranjeros.inclusion.gob.es/ficheros/Observatorio_permanente_inmigracion/publicaciones/fichas/Aportacion_inmigracion_vacc.pdf
- Mavrou, I., & Bustos-López, F. (2018). Emotional Vocabulary in Oral Production of Migrant Learners of Spanish. *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4(1), 41–60. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.40>
- Naeb, R., & Young-Scholten, M. (2017). International training of teachers of low-educated adult migrants. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 420–431). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-057>
- Nieuwboer, C., & Rood, R. van't. (2017). Progress in proficiency and participation: an adult learning approach to support social integration of migrants in Western societies. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 202–206). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-027>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *Language Training for Adult Migrants, Making Integration Work*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/02199d7f-en>
- García Paredes, F. (2020). Un modelo para el análisis de la integración sociolingüística de la población migrante: fundamentos, dimensiones e instrumentos. *Lengua y Migración*, 12(1), 39–81. <https://doi.org/10.37536/LYM.12.1.2020.65>
- García Parejo, I., & Ambadiang, T. (2018). La enseñanza de lenguas no maternas en la era de las migraciones. *DobleELE Español Lengua Extranjera*, 22–40. <https://doi.org/105565/rev/doblele.38>
- Gazzola, M. (2017). Language skills and employment status of adult migrants in Europe. In P. Jean-Claude Beacco, Hans-Jürgen Krumm, David Little, Thalgott (Ed.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 297–302). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-040/html>
- Rossner, R. (2008). [Quality Assurance in the Provision of Language Education and Training for Adult Migrants: Guidelines and Options [Archivo PDF] <https://www.eaquals.org/resources/quality-assurance-in-the-provision-of-language-education-and-training-for-adult-migrants-guidelines-and-options/>
- Rossner, R. (2014). *Providers of courses for adult migrants Self-Assessment Handbook adapted by Richard Rossner from the Self-Assessment Handbook developed by Eaquals*. Language Policy Unit. Council of Europe.

<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1d4>

- Sarraj, J. (2017). L'intégration linguistique des migrants adultes: la mise en oeuvre des politiques publiques dans la région suisse alémanique de Zurich. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 106–113). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-014>
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 61–81. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346959>
- Springer, C. (2017). Migrants connectés, intégration sociale et apprentissage/certification en langues: prendre en compte la nouvelle donne numérique. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants* (pp. 28–44). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-006>
- UNESCO (2018). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2019: Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa
- Villalba Martínez, F., & Hernández García, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48, 85–110. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_085.pdf
- Villarreal, F. (2009). *Enseñanza de la Lengua a Inmigrantes. Estudio de políticas de integración lingüística en tres países europeos y retos para el caso español*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Wienberg, J., Dutz, G., & Grotlüschen, A. (2021). Language Learning of Migrants: Empirical Evidence from the German Integration Course System with a Focus on Literacy Courses. In G. S. Levine & D. Mallows (Eds.), *Language Learning of Adult Migrants in Europe. Educational Linguistics* (Vol. 53, pp. 95–118). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79237-4_5
- Young-Scholten, M., & Peyton, J. K. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 5–21. <https://raco.cat/index.php/doblele/article/view/346955>

Inclusive occupational multiliteracies for migrants: a systematic review

Multiliteracidades laborales inclusivas para los migrantes: una revisión sistemática

Esther Cores-Bilbao

Universidad Isabel I
esther.cores@ui1.es

ABSTRACT

As in previous decades, demographic, financial and market forces continue to drive the increased migration inflows to recipient countries. Humanitarian reasons are, in turn, currently becoming the main impetus for migrants, who oftentimes flee situations of extreme vulnerability and distress in their countries of origin. The uprooting caused by forced migration must be met with efforts to support migrants' emotional regrounding in host communities. Such integration greatly depends on social and economic inclusion, especially through access to quality employment opportunities.

This paper examines contributions from previous research exploring a range of literacies aimed at securing employment and navigating the new socio-cultural employment scenarios that are presented to migrants. The results point to the inherent value of learning the vehicular language spoken in the recipient country, in combination with other literacies, referred to here as Inclusive Occupational Multiliteracies (IOM), among which the socio-affective domain also takes a substantial underlying role.

Keywords: multiliteracies, migrants, occupational literacy, language learning, inclusion

RESUMEN

Al igual que en décadas anteriores, las causas demográficas, financieras y de mercado siguen impulsando el aumento de los flujos migratorios hacia los países receptores. A su vez, los motivos humanitarios se están convirtiendo en el principal impulso para los migrantes, que a menudo huyen de situaciones de extrema vulnerabilidad y angustia en sus países de origen. El desarraigo provocado por la migración forzosa debe ser abordado con iniciativas para apoyar el arraigo emocional de los migrantes en las comunidades de acogida. Esta integración depende en gran medida de la inclusión social y económica, especialmente a través del acceso a oportunidades de empleo de calidad.

Este artículo examina las contribuciones de investigaciones anteriores que exploran diferentes alfabetizaciones destinadas a procurar un empleo y navegar por los nuevos escenarios socioculturales laborales que se les presentan a los migrantes. Los resultados apuntan al valor inherente del aprendizaje de la lengua vehicular hablada en el país receptor, en combinación con otras alfabetizaciones, denominadas aquí Multiliteracidades Laborales Inclusivas (MLI), entre las que el ámbito socioafectivo también desempeña un papel subyacente significativo.

Palabras clave: multiliteracidades, migrantes, alfabetización laboral, aprendizaje de lenguas, inclusión

1. INTRODUCTION

The phenomenon of migration, whether originating from socioeconomic and work-related grounds or from natural or man-made crises, has increasingly demanded educational interventions to facilitate the successful integration of migrants into the host communities. Feelings of uprootedness, social isolation, alienation and loss of self-identity are among the gravest threats to those who have been forced to leave their homeland and culture behind in search of more favourable living conditions elsewhere (Schlechter et al. 2021). Among the competences to remove sociocultural barriers and to thrive in an unfamiliar setting, it is communicative competence, encompassing linguistic knowledge, but also social practices, attitudes and values related to textual, visual, symbolic, numerical and technological media usage in the community, that stand out as paramount (Casanova and Mavrou 2019).

The successful integration of migrants is thus heavily dependent on a range of associated processes, such as their social inclusion or additional language acquisition and, most notably, on their access to employment opportunities (Brell et al. 2020). In particular, the ability to engage communicatively in social interactions, producing spontaneous narratives within professional contexts becomes a “precious social currency” for migrants (Holmes and Marra 2011: 512). Conversely, unintended linguistic and cultural transgressions in the workplace might reinforce pre-existing biases of employers and co-workers, with negative consequences for the integration of the migrant worker (Holmes and Marra 2011).

The holistic view of literacy as a situated social practice which comprises learners' social, occupational and personal spheres is the basis of the New London Group's pedagogy of multiliteracies (1996). In this regard, the multiliteracies paradigm lends itself to the development of “occupational conscientization and occupational consciousness including the ability to read images and contextual features, such as geography and the built environment” (Townsend 2015: 397) and is therefore suited to accommodate a range of training opportunities for migrants. Moreover, the potential interplay between the needs of people who have been displaced from their communities and places of origin and the multiliteracies framework can underpin culturally responsive pedagogy and the implementation of inclusive teaching and learning (Watts-Taffe 2022) in which cultural diversity and individual difference are valued. However, despite the original centrality of working life and citizenship as two of the three domains of individuals' lives upon which the social change pursued by a multiliteracies approach is based (New London Group 1996: 64-69), additional language courses developed for professional migrants, whether they be general language learning or vocational language programmes, seem to follow largely conventional code-based and print-based teaching methodologies (Rossner 2008), lacking sufficient resources and strategies for the targeted education for illiterate or partially literate persons (Blommaert et al 2006).

With the aim of exploring both the state of play of occupational instruction for migrants and the feasibility of adopting educational strategies that further advance their linguistic and professional inclusion, the remainder of the text is organised as follows: i) the theoretical principles around which the Inclusive Occupational

Multiliteracies (IOM) proposition is built will be briefly discussed; ii) prior research on educational initiatives pursuing the linguistic and occupational integration of migrants will be reviewed systematically for exploratory purposes, in order to bring forward evidence of delivery in this field, with a particular focus on current attempts to inculcate the multiliteracies approach in the context under study; iii) strategic proposals for harnessing the potential of multiliteracies instruction, which align with the pursued goals of inclusion, will be presented.

2. THEORETICAL FRAME

The concept of multiliteracies proposed by the New London Group (1996) has been endorsed with similar acclaim by scholars and language teaching practitioners alike since its inception. Numerous studies have delved into the connections between multiliteracies-based teaching approaches and the perceptions and assumptions of individual learners, trainers, and language course providers (Tan and McWilliam 2009). Although research on this pedagogy has been conducted mainly for the school-aged segment of the population, there is a growing consensus within the scientific community that multiliteracies might equally stimulate a more critical approach to adult lifelong learning (Holloway and Gouthro 2020), which in turn might advance the social cohesion and inclusion policy agenda that underpins European education policies (Guo 2010).

According to the principles of multiliteracies pedagogy, education must be committed to embedding multimodality, cultural plurality, technology, and a spirit of social justice through the acquisition of language, which is inherently socially constructed, power-charged and shaped by context (Holloway and Qaisi 2022). The valorisation of the potential social capital that each individual may contribute to their peer group, as well as the appreciation of individual differences as an asset, are also essential elements of this approach, the ultimate goal of educational efforts being to enable learners' diverse capabilities to thrive "for democratic, inclusive citizenship in an occupationally just world" (Townsend 2015: 398).

Competency in the language of the receiving society is deemed to be one of the central features of successful integration and the main tool to boost migrants' sense of agency and to spur social interaction and participation (Pulinx and Van Avermaet 2017). The theoretical framework of multiliteracies posits that the linguistic mode, in conjunction with and integrated into other modes of communication, is at the core of innovative teaching and learning experiences (Holloway and Gouthro 2019). Even though reading and writing are essential means of communication, multimodality seeks to extend the traditional scope of literacy to a broader spectrum of media. In this sense, multimodality in the foreign language classroom refers to blending two or more modes of communication - visual, oral, written, gestural, tactile, or spatial - to convey meaning (Dolzhich and Dmitrichenkova 2019). Against this backdrop, the benefits invoked by advocates of the multimodal approach seem highly desirable, as it prepares learners for dealing with unpredictable events and complex information sources, thus developing their critical mindset, and offering meaningful and culturally contextualised learning opportunities, as well prompting a feeling of group membership and belongingness. Furthermore, multiliteracies and multimodality

provide opportunities to engage marginalised learners (Holloway and Gouthro 2020) and allow for greater versatility in meaning-making practices.

While recent well-documented previous studies focus on adult migrants' second language literacy, their scope is generally limited to the development of a particular skill or language activity, thereby leaving aside the breadth of angles that multiliteracies instruction can draw on, such as learning issues pertaining to globalisation, diversity, and the impact of new technologies (Holloway and Gouthro 2020). Thus, the existing contributions on adult migrant literacy in additional languages concern predominantly the influence of literacy-based instruction on reading comprehension and appreciation of literary texts (Reyes Torres and Bataller Català 2019) or its effectiveness in improving written production in a second or additional language (Casanova and Mavrou 2019). Nevertheless, albeit secondarily, current publications such as those of Reyes Torres and Bataller Català (2019) or Casanova and Mavrou (2019) also address the multimodality of inputs used in multiliteracies instruction for adults.

Educational provision aimed at migrants is often informal and non-formal in nature (Hanemann 2021), and typically linked to the invaluable humanitarian and educational support provided by NGOs volunteers, such as university students, pre-service teachers, retirees, and non-professional practitioners who lack the methodological tools and didactic materials required to optimise the effectiveness of their instructional efforts. Moreover, these programmes respond in a standardised manner to individuals with very different personal and academic profiles (Rossner 2008), ranging from illiterate speakers of other languages and written codes, whose cultural traditions are predominantly oral in nature, to highly qualified individuals holding tertiary education degrees in their countries of origin, many of whom already have multilingual competence in several languages.

Despite the demographic differences in the population studied, the findings reported by Willis Allen and Paesani (2010: 137) that "multiliteracies instruction is not just feasible but essential to the relevance" of introductory-level foreign language courses for adult learners are considered by the author to be generalisable to the migrant population. In this regard, however, it is the central contribution of Townsend (2015) and her formulation of the notion of *Critical Occupational Literacy* that has laid the theoretical foundation on which this paper is grounded. Arguing for the need to operationalise "identifiable, shared literacy skills, such as being able to decode the alphabet, distinguish between friendly and aggressive language, and assess the moral implications of everyday actions" Townsend (2015: 391) concludes that explicitly designed *critical* occupational literacy skills learning would engage a wide "range of researchers, educators and community members in public dialogues and decision-making about occupational experiences" (Townsend 2015: 393)

It is therefore worth exploring the extent to which the multi-modal and multiliteracy perspective have been implemented in the field of education for migrants and identify areas where their delivery might be further consolidated.

3. METHOD AND RESEARCH QUESTIONS

A probing literature review was chosen as the basis for the examination of the corpus produced around the theoretical framework of occupational multiliteracies for adult migrant learners. It was decided to focus on qualitative and mixed-method studies, in which both information on the teaching methodologies applied and the narrative accounts of the migrants involved in the training processes would be collected. Given the tight links of the study area with programme documents originating from European education authorities, it was also decided to incorporate the relevant grey literature into the pooling.

From the preliminary exploration set out in the introductory sections above, the following research questions guide the analysis and synthesis of the research body:

- What literacy/literacies are prevalent in occupational language courses for migrants?
- Which aspects of the multiliteracies pedagogy have generally been integrated into workplace language training courses for migrants?
- To what extent has the multimodal approach permeated the methodologies followed in these training opportunities?

The data collection procedure included six distinct steps, namely 1) a Boolean query formulated bibliographic search of scientific databases (ERIC, SCOPUS and WoS), 2) the incorporation of sources resulting from manual query, 3) the screening of duplicates, 4) the exclusion of non-relevant studies, on the basis of the information contained on their titles and abstracts 5) the full text examination of the remaining papers and 6) the quality assessment of the shortlisted studies. To optimise the prospects of retrieving relevant results, multiple targeted keywords were combined in the automated database query. However, as can be inferred from table 1, the inclusion of the term 'multiliteracies' for fine-tuning the searches yielded zero results in every database search.

	ERIC	SCOPUS	WoS
"Migrant adults"	403	17,797	--
AND "workplace"	15	312	--
AND "2 nd language learning"	0	2	4,205
AND "multiliteracies"	0	0	0

Table 1. Initial search criteria applied in database and manual searches

A first unexpected finding, therefore, was the absence of published work explicitly addressing the pedagogy of multiliteracies in contexts of additional language education for adult migrants, as will be discussed in more detail below. It was therefore decided to replicate the desktop search, replacing the term 'workplace' as a keyword by 'professional', then by 'vocational', and other standard terms in the literature in order to ensure the retrieval of all available relevant studies, in conjunction with the term 'literacy' and its plural variation 'literacies'. This broadening of the search criteria resulted in 52 potential citations. Figure 1 illustrates the stages

followed in the streamlining of these database and hand search results, leading to 32 manuscripts whose full text was subsequently screened.

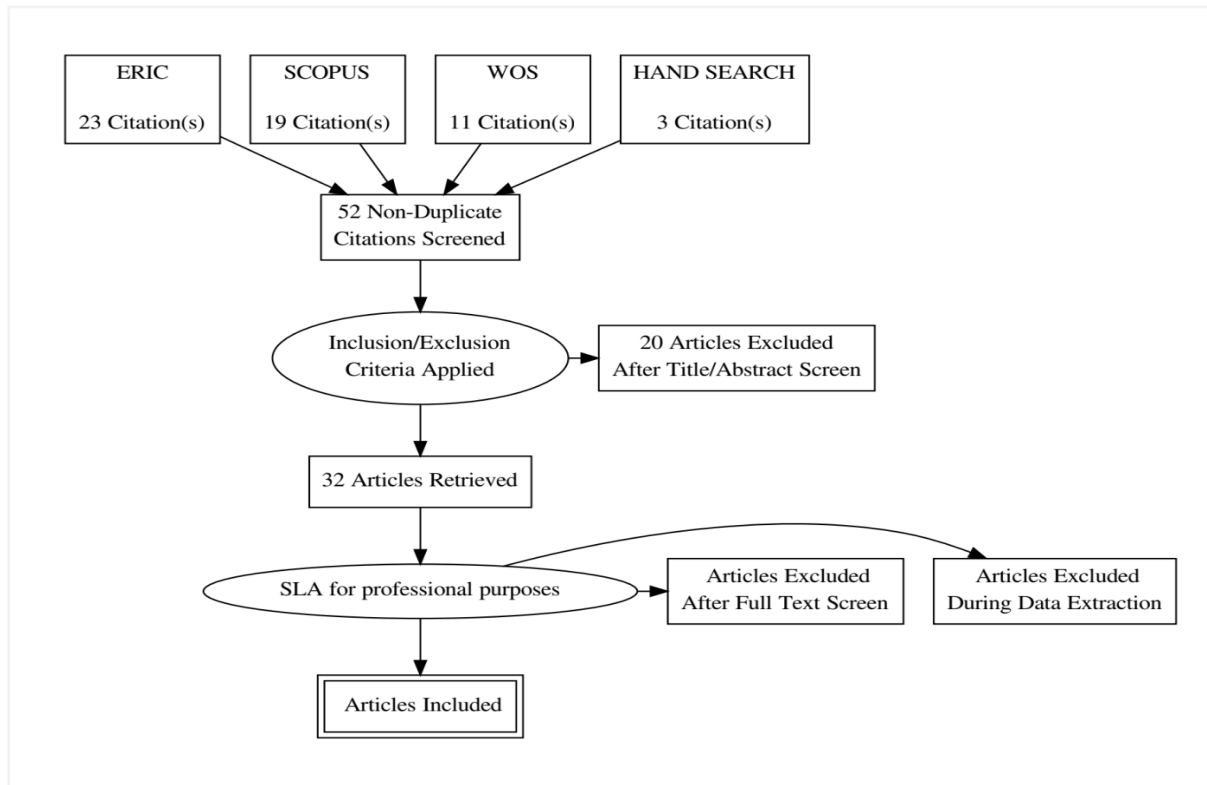


Figure 1. Data search and corpus retrieval process

Finally, the Mixed Methods Assessment Tool (MMAT) (Hong et al. 2018) was used to ensure the quality of the papers included in the corpus, resulting in a corpus of 15 compliant studies. For the analysis and systematisation of the data, each work in the sample has been assigned a codename, as indicated in Appendix I.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1 Descriptive profiling of the sample

In terms of the nature of the training models described in the studies, over two thirds of the sample comprise research on migrant trainees who aspire to access the labour market, while only three of the studies describe on-the-job training or in-house professional advancement (S7, S9 and S12). Thus, latter studies contextualise learning in real professional environments, either by having participating migrants log “their everyday workplace talk” (S7: 515), undergo participant observation (S9), or by reporting on employers’ perceptions across a variety of sectors (S9).

Among the most salient characteristics identified in the corpus as a whole, research on this subject has been carried out predominantly through a qualitative methodology, applying ethnographic techniques (preliminary interviews, role plays,

retrospective interviews, etc). Only one study (S5) followed a different methodology, based on Critical Discourse Analysis (examining meaning, coherence, and structure of the text) of three Canadian Government Agencies policy texts.

The most prominent professional sectors researched are those related to service provision in healthcare, childcare and elderly caregiving, as well as domestic work. The population under study in the corpus is predominantly made up of female employees in entry-level positions, with few possibilities for upgrading or long-term employment. However, initiatives aiming to deconstruct gender segregation in the labour market (S1) by incorporating roughly equal numbers of male and female participants in the two work-related educational tracks (cleaning / services and health / social care), stand out. Many of these studies also consider the cultures of origin of these migrant women and the reverse phenomenon (S12), with the return of these workers to their places of origin.

For the most part, the studies report the point of view of the women workers, although some texts also incorporate the perspective of employers (S1, S7, S9 and S13), training providers (S4, S6 and S15) and policy makers (S5). In general, this is a low-skilled labour force, although there are exceptions where migrant women are highly educated (S3, S7, S9 and S12). The countries of origin are countries in Asia Minor, traditional migrant-sending countries such as Latin America and the Caribbean.

Figure 2 visually displays the regions where the research was conducted. One quarter of the studies in the sample were undertaken in Australia and New Zealand (S3, S6, S7, S8, S9, S15), indicating that these countries have been particularly engaged in researching this issue.

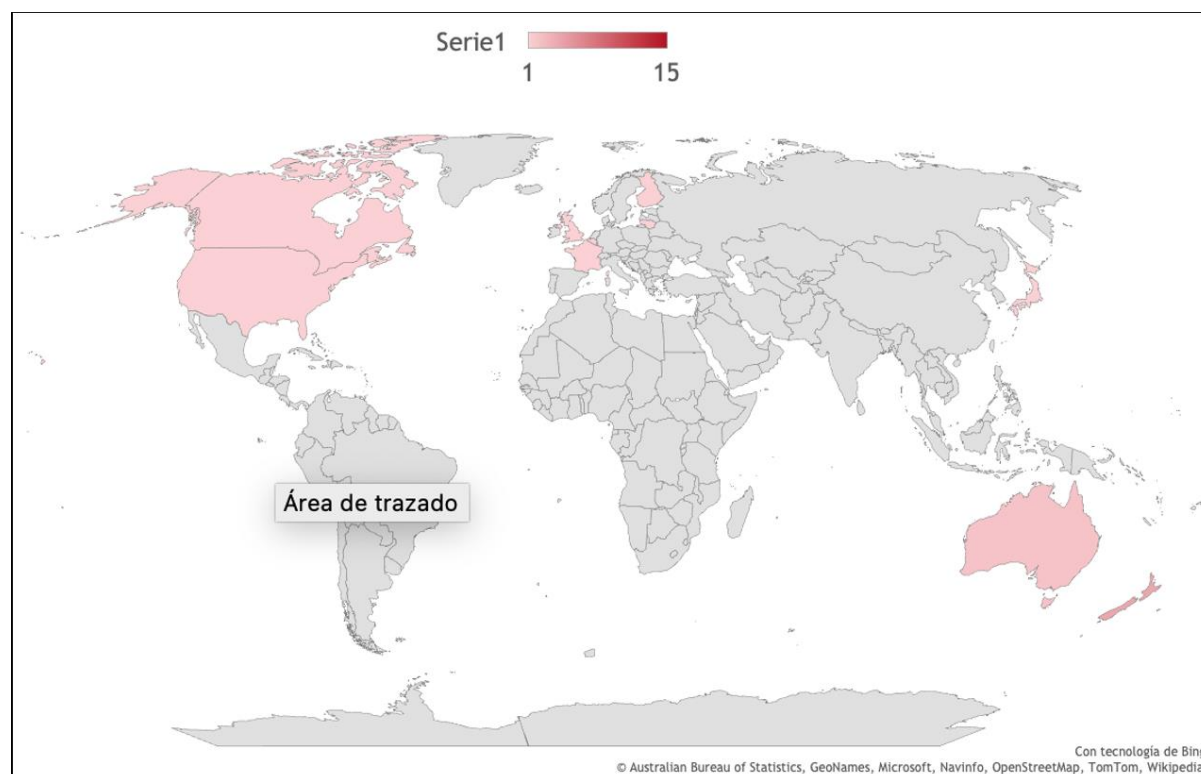


Figure 2. Geographical distribution of studies sampled in the corpus

The following section presents the results obtained from the textual and conceptual information analysis of the papers that make up the corpus.

4.2 Thematic analysis of the research corpus

4.2.1 Explicit and tacit literacies

The topical analysis of the corpus led to the identification of 7 thematic clusters. Due to the preliminary result mentioned in the previous section, notably that no study expressly alluded to the pedagogy of multiliteracies, the ensuing mapping of the data is based on the comparison of the literacies expressly mentioned in the corpus and those literacies which can be inferred from the narrative content of the studies, albeit tacitly.

Table 2 records the seven literacy domains used for the classification of the content covered in the different studies.

	THEMATIC AREAS
CULTL	Cultural Literacy
DIGL	Digital Literacy
SAL	Socio-Affective Literacy
CIVL	Civic Literacy
LANGL	Linguistic Literacy
VISL	Visual Literacy
OCCL	Occupational

Table 2. Thematic categorisation areas

4.2.2 Explicitly alluded literacies

Table 3 shows the topics covered in the keywords, abstracts, and section headings of the papers, as well as those explicitly covered in the discussion of their results. In addition, the categories recorded in Table 3 summarise, from a conceptual point of view, the topics that were the subject of planned educational initiatives aimed at their further development in each of the studies analysed.

Among the first results that can be visually ascertained is that multiple literacies are dealt with in all the samples of the corpus. Due to the criterion selection of the studies, all but four papers (S7, S10, S13 and S15) explicitly mention concepts related to job-related literacy in conjunction with second or additional language literacy. Sixty percent of the studies allude to aspects of awareness of the customs, values, beliefs, and cultural conventions of the host communities, most often in connection with pragmatic and linguistic learning outcomes. Therefore, the research efforts of authors in this field seem to revolve around migrants' employability, their capacity to achieve and develop proper rapport in the workplace, and the various aspects of culture (awareness of the host culture and of the company culture being the most recurrent ones) around such interactions.

Technological and social aspects are next in terms of prevalence in the sample. The prominence of digital resources and devices as a medium for instruction or as a working tool is highlighted in twenty percent of the sample, and similarly, the

empowerment of workers, peer community support and access to citizenship status is explicitly developed in a similar percentage of the studies. This emerging attention to areas aligned with the 2030 Agenda and the European Education Area, such as improving citizens' abilities and ICT competency for the digitalisation of social and work processes, or raising their civic engagement and democratic awareness, is primarily found in most recent research (S4, S11, S15), with only one study (S2) dating back to 2007.

	CultL	DigL	SAL	CivL	LangL	VisL	OcclL
S1							
S2							
S3							
S4							
S5							
S6							
S7							
S8							
S9							
S10							
S11							
S12							
S13							
S14							
S15							

Table 3. Literacies expressly considered in the research corpus

4.2.3 Types of literacy tacitly discussed

It should be noted that in some cases, the references considered for the recording of implicit literacies in this section, as presented in Table 4, are very tangential. In this sense, the mere acknowledgement of the digital divide which has a bearing on migrant students' performance, for example, has been factored in when determining the coverage of Digital Literacy in the studies.

These literacies are generally expressed in terms of perceived necessities expressed by migrants or their potential employers, or desirable traits for a successful inclusion in the target society, but they are not linked to any formal, informal or non-formal training programme reported in the studies. Thus, this comparison will bring to the surface the difference between the deliberate and incidental learning observed by the corpus authors.

	CultL	DigL	SAL	CivL	LangL	VisL	OcclL
S1							
S2							
S3							
S4							
S5							
S6							
S7							
S8							
S9							
S10							
S11							
S12							
S13							
S14							
S15							

Table 4. Literacies tangentially discussed in the research corpus

Consequently, when comparing Tables 3 and 4, it becomes clear that there is an underlying discrepancy between the learning needs of the target population, which are addressed in an incidental way, and the desired educational goals of literacy that the interventions aim to achieve.

In view of the above, the first research question guiding this exploratory study, concerning the prevailing literacies in occupational language courses for migrants, could be addressed from a twofold perspective: those literacies that are branded as such by educational researchers and training providers for adult migrants, like linguistic, cultural, digital or occupational literacy, feature prominently in the reports of the findings made; however, other literacies while being ubiquitous in the day-to-day lives of the target population, permeate the literature thematically but are not formally foregrounded.

As regards the second research question, concerning the elements of the pedagogy of multiliteracies that are embedded in workplace language education for migrants, there are two key areas which concern respectively the private domain and the citizenship domain of learners, namely socio-emotional literacy and civic literacy. For instance, S2 points to the importance of migrant domestic workers developing empowering strategies to cope with work-related stresses and strains, adopting proactive attitudes to challenge labour exploitation. This study similarly finds that education "is used by domestic workers as a way of coping with these inadequacies, of surviving the stressors" (Cuban 2007: 4). In this sense, awareness-raising through educational interventions to break out of their isolation equip migrants to "move into a public position of influence" (ibid: 5) through their community, recognising an agentic sense of self and giving voice to their social positions and views, within the existing tensions of power and privilege, as well as in relation to their work experience (ibid: 7). Another emotional domain developed is that of the students' own self-concept, and thus Morel (2018) examines how the trainees struggled to overcome more intimate difficulties, linked to their lack of self-esteem and poor confidence in themselves and their abilities, which could manifest as forgetfulness, detachment and lack of concentration.

From a social perspective, number of studies (S3, S4, S5, S9, S10) report the importance of community of peers for emotional support and for successful learning outcomes, given the affordances it provides to interact with others (S6), practise the additional target language and to establish and maintain social networks and satisfying relationships with co-workers (S8).

In terms of civic literacy, language training is oftentimes linked to access to certain public welfare services such as health care, social care (S1), access to community resources and community participation (S2), deploy political and citizenship skills and strategies which are "crucial for constructive decision-making" (Dabic 2008: 9) or manage travel and immigration paperwork (S11).

Regarding the third research question, the multimodal approach is rarely mentioned in the sample, and integration of visual literacy principles and non-text-based images in lesson plans is identified in only twenty percent of the corpus. Thus, Cuban (2007) describes programmes in the community for the inclusion of migrant domestic workers which utilise visual aids such as videos, DVDs and cards, while Morel (2019) notes their usability in scenarios of illiteracy but some oral proficiency in the

target language, where conversations and interactions in class can be triggered by iconographic documents that are readily available on the Internet.

A very notable contribution in this respect is Hastwell, Strauss and Kell's (2013) study on the training of workers in a supermarket chain, in which the need to expand educators' conception of what qualifies as a text is raised. Among the examples cited that would be suitable as visual material supporting situated learning are "product packaging and identification; pricing labels; barcodes; order forms; stock control databases; quality assurance forms and checklists; payslips and leave forms" (ibid: 78). By way of illustration, these authors allude to the case of Rula, a neo-literate employee who is able to discern between various magazines being sold in the supermarket based not only on their titles, but on their appearance and the use of "different semiotic systems and non-textual images: their size, the type of cover image(s) and the quality of their paper" (ibid: 85), in addition to the specific section in which they are displayed.

5. CONCLUSIONS

The first conclusion of this paper confirms Townsend's (2015) observations concerning the need to define terms that capture critical occupational literacies and to mainstream them among teaching professionals working with disadvantaged collectives. Therefore, the position of this article converges with Kluzerand and Rissola (2009) in arguing that policymakers should support the successful integration of migrants into the labour market by better aligning their competences to the job functions to be performed, thereby "democratising the Lisbon goal of 'better employment'" (ibid: 75).

Similarly, it appears obvious that efforts to disseminate the pedagogy of multiliteracies among those who are involved in the teaching of adults, particularly migrants, are still required. The potential of this approach coupled with multimodal stimulus-based instruction does not seem to be reaching the everyday practice of adult education or the training of those groups that could benefit most from greater social inclusion.

A second conclusion that emerges from the findings of this study is the necessity of a reworking and extension of the paradigm proposed by the New London group (1996), that would build the socio-affective dimension into the multiliteracies approach. This conclusion opens up promising opportunities for future research.

For both of these very reasons, we have proposed the umbrella term Inclusive Occupational Multiliteracies (IOM), as it captures both the multifaceted nature of the knowledge, skills and competences which are required to fulfil a job in a given environment, whilst encapsulating the need for a didactic approach akin to that proposed by the New London Group yet suited to present-day instructional media. Consequently, as lines of future research, we propose to open new avenues of inquiry to determine the extent to which the multiliteracies approach has the potential for dealing with the changing service sector jobs and for overcoming the downward occupational mobility of migrants, as put forth by Strömmer (2017), as well as to chart which of the analysed literacies, and to what degree of proficiency, are required for entry-level jobs, or for the career advancement of migrant workers.

REFERENCES

- Benerdal, M. (2021). Tailored workplace education for immigrants in Rural Sweden: working with resources and deficits. *Journal of Education and Work*, 34(2), 170-182.
- Blommaert, J., Creve, L., & Willaert, E. (2006). On being declared illiterate: Language-ideological disqualification in Dutch classes for immigrants in Belgium. *Language & Communication*, 26(1), 34-54
- Brell, C., Dustmann, C., & Preston, I. (2020). "The Labor Market Integration of Refugee Migrants in High-Income Countries." *Journal of Economic Perspectives*, 34 (1): 94-121, DOI: 10.1257/jep.34.1.94
- Cuban, S. (2007). 'For Some Reason, I'm Just Tired': Women Domestic Workers Persisting in Community-Based Programmes. *Journal of Adult and Continuing Education*, 13(1), 3-18.
- Dabic, S. (2008). The alchemy of learning and work: negotiating learner knowledge in a global society. *International Journal of Lifelong Education*, 27(6), 613-624.
- De Paepe, L., Zhu, C., & Depryck, K. (2018). Online Dutch L2 learning in adult education: educators' and providers' viewpoints on needs, advantages and disadvantages. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(1), 18-33.
- Dolzhich, E., & Dmitrichenkova, S. (2019). Multimodality in education. In *INTED2019 Proceedings* (pp. 1980-1984). IATED.
- Gibb, T. L. (2008). Bridging Canadian adult second language education and essential skills policies: Approach with caution. *Adult Education Quarterly*, 58(4), 318-334.
- Guo, S. (2010). Migration and communities: Challenges and opportunities for lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 29(4), 437-447.
- Hanemann, U. (2021). Non-state actors in non-formal youth and adult education.
- Hastwell, K., Strauss, P. & Kell, C. (2013) 'But pasta is pasta, it is all the same': the language, literacy and numeracy challenges of supermarket work, *Journal of Education and Work*, 26:1, 77-98, DOI: 10.1080/13639080.2011.629181.
- Holloway, S. M., & Gouthro, P. A. (2019). Mapping a multiliteracies pedagogical approach in adult education and higher education. *CASAE: Canadian Association for the Study of Adult Education*, 38, 143-148.
- Holloway, S. M., & Gouthro, P. A. (2020). Using a multiliteracies approach to foster critical and creative pedagogies for adult learners. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(2), 203-220.
- Holmes, J., & Marra, M. (2011). Harnessing storytelling as a sociopragmatic skill: Applying narrative research to workplace English courses. *Tesol Quarterly*, 45(3), 510-534.
- Holmes, J., & Riddiford, N. (2011). From classroom to workplace: Tracking socio-pragmatic development. *ELT journal*, 65(4), 376-386.
- Hong, Q.N., Fàbregues, S., Bartlett, G., Boardman, F., Cargo, M., Dagenais, P., Gagnon, M.-P., Griffiths, F., Nicolau, B., O'Cathain, A., Rousseau, M.-C., Vedel, I., Pluye, P. (2018). The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018 for information professionals and researchers. *Education for Information (Special Issue)*. DOI 10.3233/EFI-180221.
- Hunter, J. (2012). Language and literacy on the ground: Disconnects between government policy and employer perspectives. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(2), 299-311.
- Kluzer, S., & Rissola, G. (2009). E-inclusion policies and initiatives in support of employability of migrants and ethnic minorities in Europe. *Information technologies & International Development*, 5(2), pp-67.
- Lorente, B. P. (2017). *Scripts of servitude: Language, labor migration and transnational domestic work*. *Multilingual Matters*.

- Morel, A. (2019). *Description et analyse d'un dispositif d'intégration sociolinguistique d'un public de migrants en France*. Le Langage et l'Homme, EME éditions.
- North, A. (2017) *What Kind of Literacy? Reflections on the Experiences of Migrant Domestic Workers Negotiating Learning in London*, *European Education*, 49:2-3, 184-200, DOI: 10.1080/10564934.2017.1340800.
- Otomo, R. (2020). *Healthcare, language and a free-trade agreement: Institutional logics of on-the-job Japanese language training for migrant healthcare workers*. *Multilingua*, 39(3), 343-367.
- Pluye, P., Robert, E., Cargo, M., Bartlett, G., O'Cathain, A., Griffiths, F., Boardman, F., Gagnon, M.P., & Rousseau, M.C. (2011). *Proposal: A mixed methods appraisal tool for systematic mixed studies reviews*. Retrieved on [date] from <http://mixedmethodsappraisaltoolpublic.pbworks.com>. Archived by WebCite® at <http://www.webcitation.org/5tTRTc9yJ>
- Pulinx, R., & Van Avermaet, P. (2017). *The impact of language and integration policies on the social participation of adult migrants*. In *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes* (pp. 59-66). De Gruyter Mouton.
- Pundziuviene, D., Cvilikaitė-Mačiulskienė, J., Matulionienė, J., & Matulionytė, S. (2020). *The Role of Languages and Cultures in the Integration Process of Migrant and Local Communities*. *Sustainable Multilingualism*, (16), 112-130.
- Rossner, R. (2008). *Quality assurance in the provision of language education and training for adult migrants: Guidelines and options*. *The linguistic integration of adult migrants*. Archived at www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Rossner_migrants_EN.doc.
- Schlechter, P., Rodriguez, I. M., Morina, N., Knausenberger, J., Wilkinson, P. O., & Hellmann, J. H. (2021). *Psychological distress in refugees: The role of traumatic events, resilience, social support, and support by religious faith*. *Psychiatry Research*, 304, 114121.
- Strömmer, M. (2017). *Work-related language learning trajectories of migrant cleaners in Finland*. *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 11.
- Tan, J. P. L., & McWilliam, E. (2009). *From literacy to multiliteracies: Diverse learners and pedagogical practice*. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 213-225.
- Torres, A. R., & Català, A. B. (2019). *La pedagogía de las multiliteracias y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma: Multiliteracies Pedagogy and Aesthetic Experience as Key Elements in Language Teaching and Learning*. In *Support of a Paradigm Shift. Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13(26), 13-30.
- Tour, E., Creely, E., & Waterhouse, P. (2021). *"It's a Black Hole...": Exploring Teachers' Narratives and Practices for Digital Literacies in the Adult EAL Context*. *Adult Education Quarterly*, 71(3), 290-307.
- Townsend, E. (2015). *Critical occupational literacy: Thinking about occupational justice, ecological sustainability, and aging in everyday life*. *Journal of Occupational Science*, 22(4), 389-402.
- Watts-Taffe, S. (2022). *Multimodal Literacies: Fertile Ground for Equity, Inclusion, and Connection*. *The Reading Teacher*, 75(5), 603-609.
- Willis Allen, H., & Paesani, K. (2010). *Exploring the Feasibility of a Pedagogy of Multiliteracies in Introductory Foreign Language Courses*. *L2 Journal*, 2(1).

APPENDIX I. SYSTEMATISATION OF STUDIES IN THE CORPUS

CODENAME	CONTRIBUTOR(S) / YEAR OF PUBLICATION
S1	Benerdal, M. (2021)
S2	Cuban, S. (2007)

S3	Dabic, S. (2008)
S4	De Paepe, L. et al. (2018)
S5	Gibb T.L. (2008)
S6	Hastwell K. et al. (2013)
S7	Holmes, J. & Marra, M. (2011)
S8	Holmes, J. & Riddiford, N. (2011)
S9	Hunter, J. (2012)
S10	Morel, A. (2018)
S11	North, A. (2017)
S12	Otomo, R. (2020)
S13	Pundziuviene, D. et al. (2020)
S14	Strömmer, M. (2017)
S15	Tour, E. et. al. (2021)

Necesidades formativas del profesorado para la enseñanza de ELE en adultos migrantes

Instructor Training Needs for Teaching Spanish as a Foreign Language to Adult Migrants

Carmen María Toscano-Fuentes

Universidad de Huelva
Carmen.toscano@dfing.uhu.es

Helena Legaz-Torregrosa

Universidad de Gante
helena.legaztorregrosa@ugent.be

RESUMEN

Los Centros de Educación Permanente para personas adultas (CEPER) han experimentado un incremento de migrantes sin conocimiento de español, creando nuevas necesidades didácticas y metodológicas.

En este artículo se analizan los datos obtenidos a partir de un cuestionario dirigido a los docentes de educación permanente de Huelva y su provincia, con la finalidad de detectar las necesidades metodológicas específicas.

El estudio cualitativo de los contextos observados evidencia deficiencias, debido al déficit de formación inicial del profesorado y de materiales adaptados a las características particulares del alumnado. Asimismo, se observa una falta de atención específica en cuanto a aspectos socioculturales que favorezcan su integración social.

El artículo concluye con una reflexión sobre los aspectos fundamentales para el desarrollo de metodologías activas y el uso de materiales multimodales que puedan favorecer la atención al migrante de manera eficaz y significativa.

Palabras clave: Centros de Educación Permanente para personas adultas, migrantes adultos; necesidades formativas; multimodalidad

ABSTRACT

Adult Continuing Education Centers (ACEC) have experienced an increase in the number of migrants without knowledge of Spanish, creating new didactic and methodological needs.

This article analyses the data obtained from a questionnaire addressed to continuing education teachers in Huelva and its province, with the aim of detecting specific methodological needs.

The qualitative study of the contexts observed shows serious deficiencies, due to the shortage of training and materials adapted to the particular characteristics of the students. There is also a lack of specific attention to socio-cultural aspects that could support their social integration.

The article concludes with a reflection on the fundamental aspects for the development of active methodologies and use of multimodal materials that can improve the attention to migrants in an effective and meaningful way.

Keywords: Adult Continuing Education Centers, adult migrants, training needs, multimodality

1. INTRODUCCIÓN

La realidad migratoria actual y las necesidades formativas que conlleva están provocando un cambio en el contexto educativo, planteando nuevos retos tanto para el docente como para el discente. Desde una perspectiva lingüística, la población migrante llega a un país extranjero sin conocimiento previo de la lengua meta y siente la necesidad y el interés por aprenderla para integrarse en la sociedad.

Una de las posibilidades que ofrece la Junta de Andalucía es la matriculación en centros de Educación Permanente para personas adultas, conocidos como CEPER. Estas instituciones surgen de la necesidad de dar respuestas a mayores de 18 años con inquietudes y conocimientos previos muy diversos, pues oferta programas de lectoescritura a través del Plan Educativo de Formación Básica; prepara para la obtención de títulos oficiales o de acceso a otros niveles del sistema educativo; y fomenta la participación activa de la ciudadanía ofreciendo cursos de lengua extranjera, de tecnología, de cultura emprendedora o de interculturalidad.

Los migrantes matriculados en CEPER tienen un objetivo común: aprender la lengua y la cultura española lo antes posible, para poder así integrarse en la sociedad en la que viven. Sin embargo, dada la variedad sociolingüística y cultural de este alumnado, el profesorado se enfrenta a una serie de dificultades añadidas que debe solventar para que el resultado de la docencia tenga éxito.

El primer reto que se presenta en un aula de español como lengua extranjera (ELE) de estas características es la multiplicidad de perfiles y metas del alumnado, lo cual tiene una influencia directa en la motivación y la metodología de aprendizaje. Otra de las dificultades es la falta de cualificación del docente de Educación Permanente: en su mayoría maestros de Educación Primaria sin formación específica en enseñanza de ELE. Finalmente, la carencia de materiales adaptados a las características y necesidades del colectivo migrante se convierte en otro de los obstáculos que debe solventar el docente. De acuerdo con Reyes-Torres y Bird (2015), el aprendizaje de una lengua adicional no sólo debe aportar a la formación personal y social del alumnado, sino que debe potenciar la capacidad de reflexión para comprender la realidad y poder expresar sus ideas. Desde el punto de vista del profesorado, el objetivo consiste en desarrollar tanto las destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) (Cassany y Castellá, 2010; Kucer, 2014; Núñez, 2018; Paesani et al., 2016) como las metalingüísticas (pensar con la finalidad de crear y transformar el conocimiento) (Kern, 2000). En otras palabras, no sólo enseñar la adquisición de la lectoescritura, sino la comunicación en todas sus perspectivas de producción e intercambio de significados.

Las consecuencias de estos desafíos en el aula de ELE se reflejan en la necesidad de transformar la perspectiva metodológica tradicional, trabajando las destrezas de

manera integrada (Kern, 2003; López-Sánchez, 2014; Paesani et al., 2016), así como desarrollando el pensamiento reflexivo y crítico. El enfoque multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2010) favorece este cambio metodológico al incorporar formas de representación que no tenían cabida anteriormente y al ofrecer modos de significación de manera simultánea.

Ante estas dificultades surge la necesidad de observar en qué medida el profesorado de adultos migrantes conoce y lleva a la práctica nuevas alfabetizaciones actualmente necesarias, dadas las circunstancias concretas de los discentes procedentes de países diferentes, con necesidades e intereses muy diversos y con la ausencia de una lengua común que facilite la comunicación.

2. ALFABETIZACIÓN Y MULTIMODALIDAD

La literacidad se ha entendido de manera tradicional como la habilidad de aprender a leer y escribir en una lengua determinada; sin embargo, la realidad actual del mundo hiperconectado ha provocado la aparición de nuevas visiones de la literacidad. A la definición tradicional se le añaden las destrezas de interpretación y creación de significados derivados de los textos y sus distintas modalidades (Álvarez, 2010; Cassany y Castellá, 2010; Kern, 2000; Kucer, 2014; López-Sánchez, 2009; Mora, 2011; Núñez, 2018; Reyes-Torres, 2018).

En el contexto concreto de adultos migrantes, el Consejo de Europa, a través del proyecto *Linguistic Integration of Adult Migrants*, LIAM (Council of Europe, 2006), analizó la gran variedad de perfiles de adultos migrantes en función de los niveles de alfabetización, estableciendo una clasificación en cuatro categorías: desde los perfiles más vulnerables de personas no alfabetizadas, cuya lengua no es de tradición escrita o que no han recibido un nivel educativo básico (*no alfabetizado y prealfabetizado*); hasta adultos con una mínima educación general en lengua materna (*semi-alfabetizado*), o migrantes con distintos grados de alfabetización, capaces de leer y escribir (*alfabetizado*); diferenciando a su vez las características específicas de la escritura en lengua materna). En términos de niveles lingüísticos de acuerdo con el MCER, los cuatro grupos se engloban entre A0 y A1. Teniendo en cuenta esta realidad, se considera la oralidad como estado previo y puente hacia la lectoescritura y, por tanto, la metodología empleada difiere de las estrategias y los puntos de partida de la enseñanza de ELE en contextos alfabetizados.

Por otra parte, el concepto de *multimodalidad* de Kress y Van Leeuwen (2001), aporta una visión sobre el empleo de múltiples canales para la difusión de un mensaje, independientemente del soporte en el que se transmita. De esta forma, en la comunicación actual conviven distintos modos de significación: lingüístico, audiovisual, espacial..., que contribuyen como un todo integrado a la construcción del mensaje. Por lo tanto, para adquirir una plena competencia comunicativa es necesario comprender y manejar los recursos multimodales, que incluyen videos, música, imágenes, etc. (Botía y Marín, 2019; Naeb y Sosinski, 2020); y este tipo de material debe ser incorporado por el docente en el aula de ELE de manera eficaz, con el fin de mejorar la competencia lingüística e intercultural y potenciar la motivación y el desarrollo como ciudadano funcional en la cultura meta.

En este sentido, Areizaga (2002) señala la imposibilidad de separar los aspectos socioculturales en la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Merino y Cassany (2013)

resaltan la importancia de los conocimientos socioculturales para lograr interacciones satisfactorias, una vez entendidas las formas de interacción de la cultura meta y sus comportamientos discursivos. En la misma línea, y en contextos de adultos no alfabetizados, Freire (2002) ampliaba el concepto de alfabetización con la necesidad de potenciar la integración activa de los alumnos en la sociedad, adquiriendo una conciencia crítica de la realidad y de su contexto personal.

Estas nuevas perspectivas redireccionan los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y la metodología empleada en el aula.

3. ELE Y MIGRANTES ADULTOS: RETOS PARA EL PROFESORADO

Diseñar y planificar una sesión de español para migrantes en un centro de Educación Permanente para personas adultas no es tarea fácil, ya que el alumnado matriculado procede de diferente nacionalidad y presenta un bagaje cultural, lingüístico, educativo y emocional muy diverso. El objetivo de aprendizaje de la mayoría del alumnado es obtener el certificado de español para poder conseguir un trabajo o el permiso de residencia.

Ante esta realidad, el Consejo de Europa (2006), de nuevo a través del proyecto LIAM, propuso una serie de recomendaciones para la integración del migrante en el aula y la planificación metodológica y curricular:

- Implementar programas de idiomas que respondan a las necesidades personales, sociales y de trabajo de los migrantes, atendiendo al Marco Común de Referencia Europeas de Lenguas (MCERL).
- Asegurar la flexibilidad en los programas para atender las necesidades específicas de los migrantes.
- Desarrollar el aprendizaje autónomo.
- Monitorizar la calidad de los cursos de lengua y cultura.
- Adaptar los niveles de competencias a las necesidades y capacidades reales de los migrantes.
- Adecuar la evaluación a los estándares de calidad y evitar que suponga una exclusión social.
- Valorar las lenguas de origen y las identidades plurilingües y pluriculturales de los migrantes.

Por otra parte, para que el aprendizaje tenga un efecto a largo plazo y se desarrolle en un entorno seguro debe ser vivencial, es decir, el alumnado debe implicarse en su propio proceso de aprendizaje y ser partícipe del mismo como agente activo (Kolb, 2001).

Con todo, para poder ofrecer una enseñanza de calidad que responda a estas recomendaciones, resulta imprescindible que el profesorado cuente con una formación específica que le posibilite afrontar estos retos.

Por todo ello se hace necesario un acercamiento directo a la realidad de aula en los Centros de Educación Permanente con migrantes aprendientes de ELE, con la finalidad de poder analizar y determinar con mayor precisión las necesidades concretas de formación, recursos y metodología de este colectivo.

4. ESTUDIO

4.1. Objetivo

El propósito de este estudio es ofrecer una perspectiva descriptiva concreta de la realidad docente en el aula de ELE en los CEPER de Huelva y provincia, con un alumnado adulto migrante.

4.2. Instrumentos de recogida de datos

Para la recogida de datos de este estudio, se elaboró un cuestionario piloto siguiendo las directrices de otras encuestas tales como las de Ortiz (2000).

Se administró en formato online a través de la aplicación de Google Formulario titulado *Análisis de necesidades del profesorado del aula de español con alumnado migrante en CEPER*. Se compone de cuatro secciones:

- Sección 1: Información sobre el profesorado ELE activo en CEPER. El objetivo es conocer qué tipo de profesorado se encuentra impartiendo español en este tipo de centros. Este apartado consta de 10 preguntas de las cuales 7 son de opción múltiple y el resto de respuesta corta.
- Sección 2: Perfil del alumnado migrante matriculado. Se compone de 6 preguntas cortas y 3 de tipo Likert.
- Sección 3: Recursos y metodología empleados en la enseñanza de la lengua y de los aspectos socioculturales en concreto. Se incluyen 10 preguntas, 8 de opción múltiple y 3 de respuestas cortas.
- Sección 4: Dificultades y retos del profesorado. En este apartado se incluye una pregunta de respuesta libre.

El formulario¹ se envió a través de correo electrónico a todos los CEPER de Huelva y su provincia que tenían aulas de ELE, con el objetivo de que el docente responsable pudiera completarlo y participar en el estudio. La recogida de datos se llevó a cabo entre los meses de febrero y marzo de 2022.

4.3. Participantes

La población encuestada fue de 17 docentes, todos ellos maestros de Educación Primaria destinados a un CEPER de Huelva o su provincia, los cuales impartían ELE a migrantes.

Los 17 centros tenían matriculados un total de 542 estudiantes de nivel A0-A1, mayoritariamente de origen marroquí, con edades muy diversas, aunque con un alto porcentaje de personas que oscilaba entre los 30 y 40 años.

4.4. Resultados

De acuerdo con el objetivo marcado en este estudio por el que se perseguía conocer la realidad y necesidades del docente de CEPER, el cuestionario empleado arrojó los siguientes resultados sobre el perfil del profesorado, del alumnado, las características metodológicas y recursos disponibles, así como de las dificultades y retos que el docente debía afrontar en su labor diaria.

4.4.1. Perfil del profesorado

El 100% de los participantes era de nacionalidad española, maestros de educación primaria, sin experiencia en la enseñanza de ELE. El 59 % eran hombres y el 41%

mujeres. El 59% de los encuestados tenía más de 40 años. La mayoría de la muestra (59%) corresponde a funcionarios de carrera con destino definitivo y un 35% sin destino asignado.

4.4.2. Perfil del alumnado

El número total de estudiantes de los 17 CEPER en la asignatura de ELE del curso académico 2021-22 fue de 542 (296 mujeres y 246 hombres) con un nivel A0/A1. Su procedencia era mayoritariamente marroquí (86%), con una mínima representación de otras nacionalidades: senegaleses (5%), argelinos (5%), jordanos (1%), ucranianos (1%), holandeses (1%) y británicos (1%). El mayor número de participantes oscilaba entre los 30-40 años.

En cuanto al nivel de estudios, el 46% de los encuestados era analfabeto, el 29% poseía el certificado de Educación Primaria, el 17% de Secundaria y solamente un 8% poseía un título universitario.

El número de horas de clases semanales de ELE impartida en estos centros de adultos oscilaba entre las 6 y las 8 horas en el 76,5% de los casos, mientras que en el 13,5% solamente se impartían de 2 a 4 horas. Los datos de asistencia a clase muestran una gran fluctuación, en donde se constata que las mujeres solían acudir más asiduamente que los hombres.

De acuerdo con las respuestas obtenidas de los docentes, el objetivo del alumnado para la matriculación en el curso responde a la necesidad de aprender el idioma y poder integrarse en el sistema social, aunque el 37,5% acudía a clase ante la obligación de acreditar el conocimiento de español para poder conseguir un permiso de residencia o la nacionalidad.

4.4.3. Recursos y metodología

La dotación de los CEPER varía según la localidad. A pesar de que el 82,4% dispone de un aula propia para la clase de ELE, existe aún un 17,6% que tiene que compartir el espacio con otros docentes y otras asignaturas, dificultando la organización del aula, la decoración, la metodología a impartir, etc.

En cuanto a las preferencias metodológicas el 76,5% declaraba no tener una metodología específica y enseñaba de manera tradicional a través de un manual de ELE (29,4%) (p.ej. *Nuevo Español en Marcha* o *Gramáticas de Uso*), fotocopias en blanco y negro (100% de los participantes), videos en español (76,5%), carteles en las paredes del aula (58,8%), juegos (5,9%), teatro (5,9%) y cuentos (11,8%). No obstante, existía un porcentaje bajo, concretamente el 23,5%, que afirmaba trabajar por tareas comunicativas, aunque ninguno de los encuestados implementaba metodologías activas ni cooperativas tales como la clase invertida, la gamificación o el aprendizaje basado en proyectos. Por otra parte, en líneas generales, no existe una dedicación específica al enfoque oral, sino que se plantea como una destreza más integrada.

En relación a la lengua de instrucción, casi la totalidad de la muestra, concretamente el 88,2%, utilizaba exclusivamente español en sus clases, mientras que el 11,8% recurría al inglés como lengua de apoyo.



Figura 1. Recursos

Desde el punto de vista de la multimodalidad, el 100% de los docentes incorporaba materiales impresos, y en menor medida, recursos tales como canciones, cuentos, carteles, teatro, etc. Y en cuanto a la disponibilidad de herramientas tecnológicas, el 94,1% poseía ordenador con conexión a internet, aunque sólo el 88,2% tenía proyector y altavoces. De todos ellos, únicamente el 17,6% contaba con una pizarra digital.

El 35,3% de los centros hacía uso de un entorno virtual de comunicación con el alumnado (Moodle, Google classroom o página web) con el fin de facilitar la resolución de dudas o la subida de materiales para su trabajo autónomo (Figura 4).

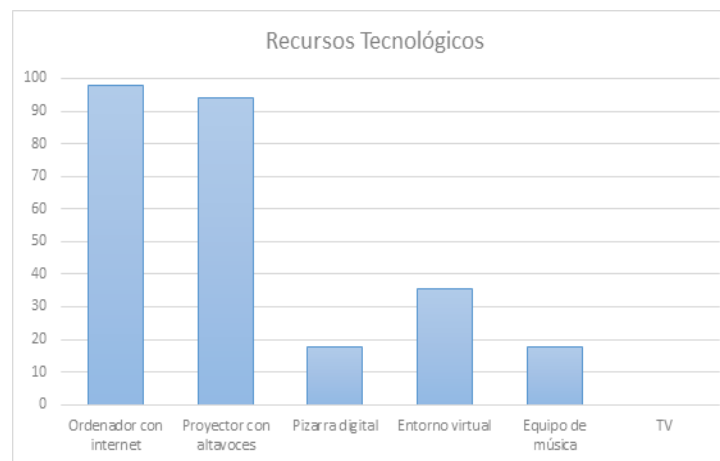


Figura 4. Recursos tecnológicos CEPER

Con respecto a los aspectos socioculturales, el 81,2% de los encuestados se centraba en enfatizar costumbres relacionadas con las efemérides (Navidad, Día de Andalucía, Semana Santa, etc.), dado que la ley de educación vigente (Ley Orgánica 3/2020, 29 de diciembre) lo incorporaba como contenido obligatorio. Entre las respuestas variadas incluidas en el 18,8% destacaban la manera transversal de acometer los contenidos socioculturales y el intento de relacionarlo con el medio o el contexto concreto en el que se desarrollaba la vida diaria del alumnado, por lo que la

creación y el formato de los materiales dependía de la implicación directa del docente y la disponibilidad específica de la que pudiera hacer uso.

4.4.4. Dificultades y retos

Finalmente, se planteó a los docentes la cuestión de a qué dificultades concretas se enfrentaban en su labor diaria que pudieran impedir el buen desarrollo de las sesiones de clase, y qué retos consideraban destacables para la superación de dichas dificultades. Las respuestas fueron muy precisas y concretas. El 100% de la muestra coincidía en problemas relacionados con los siguientes aspectos:

- La discontinuidad sistemática en la asistencia a las clases y, directamente relacionada, la falta de implicación en la realización y preparación de las tareas dentro o fuera del aula.
- El déficit de entendimiento con el alumnado por el desconocimiento del idioma materno de este colectivo y la significativa distancia intercultural, que dificultaba la labor de mediación si el profesorado no contaba con una formación específica.
- El nivel educativo básico en la lengua materna. En las aulas convivían estudiantes que carecían de conocimientos básicos de lectoescritura en su propia lengua y que necesitaban aprender español, pero no poseían, por ejemplo, la destreza motora para coger el lápiz y comenzar a escribir.
- La falta de recursos y materiales adaptados a las necesidades y estilos de aprendizaje del alumnado adulto migrante con estas características específicas. Gran parte del material que se encuentra en la red está destinado a enseñar ELE a niños de Educación Primaria y no a adultos carentes de formación básica.
- La escasez y necesidad de formación específica del profesorado ante estas dificultades y retos.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta investigación surge con el objetivo de poder trazar un panorama específico de las necesidades del profesorado de los centros de Educación Permanente de adultos migrantes de Huelva y su provincia.

El estudio descriptivo cualitativo de los contextos observados arroja, por un lado, unos primeros resultados en relación con las características del alumnado que apuntan a la falta de un perfil homogéneo de la población adulta migrante, ya sea por la diversidad del estudiante en cuanto a la edad, el nivel lingüístico, educativo, cultural o por los motivos de asistencia a clase o de aprendizaje, como el factor principal que requiere una observación específica del contexto y la metodología a poner en práctica. Y por otro, desde el punto de vista del profesorado y coincidiendo con otros estudios realizados recientemente por distintos expertos como Níkleva (2017) o Sosinski (2018), se evidencian graves deficiencias formativas específicas en la enseñanza de ELE como en la docencia de adultos, al no ser filólogos sino maestros de Educación Primaria especialistas en alumnado de 6-12 años.

A nivel metodológico, tan solo una pequeña parte de la muestra analizada incluía el aprendizaje por tareas como metodología de enseñanza; el resto se limitaba bien a seguir un libro de texto genérico, o a enseñar a través de material fotocopiado, sin una adaptación a los diferentes niveles y estilos de aprendizaje hallados en el aula. Con respecto al enfoque centrado en el desarrollo de la competencia oral, coincidiendo con

García Mateos (2008), se constata la necesidad de ampliar la oferta de materiales, dado que resulta fundamental para poder comunicarse lo antes posible y acelerar al máximo el proceso de integración en la sociedad española, relegando el proceso de lectoescritura a un segundo plano.

En relación a la inclusión de la multimodalidad, se observa un empleo de recursos multimodales limitado y poco o nada adaptados a las características particulares del alumnado, hecho que quizás esté en relación con la falta de especialización de los docentes. Así, si bien en algunas ocasiones se incorporan recursos audiovisuales, carteles, etc., suele ser de manera esporádica y poco desarrollada primando en la mayoría de los casos el uso de fotocopias o el libro de texto. El escaso desarrollo de recursos multimodales dificulta la inclusión de alternativas en relación a otro de los aspectos que requieren atención urgente en este tipo de aulas: la variedad de niveles de dominio de la lengua, por un lado, y de alfabetización, por el otro. La necesidad de incorporar actividades multiniveladas según los perfiles específicos también queda patente en este estudio.

Asimismo, se observa una falta de atención específica en cuanto a los aspectos socioculturales. A pesar de que se trabajan de manera puntual como las efemérides, no se dispone de una planificación anual que incluya las diferencias interculturales y las formas de vida en España, lo cual podría facilitar la mediación.

Las dificultades que expresan los docentes de Educación primaria destinados a un centro de Educación Permanente van en la línea de los resultados obtenidos y apuntan a una carencia de formación específica en la enseñanza de ELE para adultos, que les proporcione una serie de pautas de cómo actuar de manera eficaz y significativa ante una realidad tan diversa a nivel lingüístico y cultural, pues su formación académica reglada va dirigida a una población de entre 6 y 12 años.

La enseñanza de español impartida en los centros de Educación Permanente para personas adultas migrantes aún carece de las herramientas suficientes para afrontar las nuevas circunstancias y los retos que conllevan. A diferencia de la enseñanza de ELE en otros contextos, el profesorado de los CEPER tiene que asumir el desafío de conseguir que el alumnado adquiera las competencias lingüísticas y socioculturales básicas para poder integrarse en la sociedad en la que vive de la manera más rápida y eficaz posible. No obstante, para poder obtener una perspectiva estrechamente ligada con los contextos reales, deben analizarse los factores concretos determinantes y realizar una labor de cooperación directa con los docentes implicados.

Varias son las implicaciones pedagógicas que se pueden derivar del estudio de las dificultades y los retos analizados. Respecto a la posible introducción de mejoras metodológicas en estos contextos, la implementación de metodologías activas sería un buen aliado para este tipo de población. Metodologías tales como el Trabajo por Proyectos, la gamificación, o el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) serían alternativas que, además de fomentar la cooperación, desarrollarían las competencias claves tales como la de comunicación lingüística; la digital; la personal, social y de aprender a aprender; la conciencia y expresión cultural, entre otras, favoreciendo la motivación en el aprendizaje de la lengua y cultura española con la finalidad de integrarse en la sociedad lo antes posible. Trabajar por Proyectos es un método de aprendizaje en el que, partiendo de la realidad del discente, tienen que ir completando diferentes tareas que les permita la consecución o realización de una tarea final comunicativa. Guerrero y Terrones (2003), Rodríguez (2013), entre otros, afirmaban que el trabajo por proyectos ofrece una serie de beneficios para el alumnado, pues

favorece el aprendizaje autónomo del discente, lo motiva, fomenta el espíritu crítico, refuerza las capacidades sociales mediante el intercambio, facilita la alfabetización mediática e informacional, promueve la creatividad y atiende a la diversidad. Otra alternativa metodológica podría ser la gamificación, técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para incidir sobre conocimientos concretos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos (Gaitán, 2013). Su incorporación en las clases de ELE en educación permanente facilitaría el trabajo multinivel del alumnado, el desarrollo de todas las destrezas y las relaciones personales (Díaz y Troyano, 2013). Finalmente, se propone el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), ya que el objetivo es crear y desarrollar un entorno de aprendizaje flexible. Se trata de una visión humanista de la educación, recordando que todos somos diferentes y únicos, donde la diversidad es la regla y no la excepción. En este diseño se diferencian tres áreas fundamentales (Márquez, 2022): la representación (qué aprender), la motivación (por qué aprender) y la acción y expresión (cómo aprender). Consideramos que estas metodologías son adecuadas al contexto de este estudio pues comparten un objetivo común fomentar la creación y construcción del conocimiento en equipo donde las individualidades son valoradas positivamente y tenidas en consideración.

Por otro lado, sería muy recomendable impulsar el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman, 1999; Bisquerra, 2000) como parte del currículo, ya que los migrantes llegan a clase con una mochila llena de sueños, esperanzas, incertidumbres y miedos, que van a influir positiva o negativamente en el aprendizaje de la lengua meta.

Desde el punto de vista académico, sería aconsejable la incorporación de una variedad de recursos en diferentes formatos (multimodalidad), para alcanzar a cada uno de los participantes independientemente del estilo de aprendizaje que tengan más desarrollado. La incorporación de elementos visuales (pósteres, dibujos, mapas, etc), realia (billetes de autobús, factura de la luz, papel de la contribución, etc.), videoclips y las nuevas tecnologías facilitarían el aprendizaje de cada uno de los participantes ayudando a mejorar los aspectos segmentales, suprasegmentales y culturales de la lengua meta, ya que, como explicaban Reyes-Torres y Bird (2015), el aprendizaje de una lengua adicional no sólo debe aportar a la formación personal y social del alumnado, sino que también debe potenciar la capacidad de reflexión para comprender la realidad y poder expresar sus ideas.

Por último, al ser un colectivo muy específico que comparte los mismos retos y dificultades, sería adecuado crear un material multinivel que se alojara en una plataforma con el fin de potenciar el trabajo autónomo del alumnado, tanto de repaso como de ampliación, así como la creación de una red entre los centros donde poder poner en común materiales, experiencias, etc.

En definitiva, es evidente la necesidad de una formación específica en este colectivo de docentes que les permita poder enseñar la literacidad a través de la multimodalidad y las metodologías activas, adaptándose a las características particulares de cada aprendiz. Por lo tanto, la perspectiva inmediata de trabajo debe dirigirse hacia la creación de este tipo de formación y de material específico ligado a las realidades particulares de estos centros.

NOTAS

1 Enlace al formulario:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdU5FTR3VJE7IZm4Rh_QfH1TAxIBPseKaGEkSyXEi8L0cT0pw/viewform

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Areizaga, E. (2002). El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación del material didáctico. *Cultura y Educación*, 14(2), 161-175.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: CISSPRAXIS.
- Botía, M. y Marín, A. (2019). La contribución de los recursos audiovisuales a la educación. *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, 92-102.
- Cassany, D., y Castellá, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353- 374.
- Council of Europe (2006). Linguistic Integration of Adult Migrants (LIAM) <https://www.coe.int/en/web/language-policy/adult-migrants>. Visitado la última vez el 29 septiembre 2022
- Díaz Cruzado, J., y Troyano Rodríguez, Y. (2013). El potencial de la gamificación aplicado al ámbito educativo. III Jornadas de Innovación Docente. Innovación Educativa: respuesta en tiempos de incertidumbre.
- Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Gaitán, V. (2013). *Gamificación: el aprendizaje divertido*. <https://www.educativa.com/blogarticulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>
- García Mateos, C. (2008). La enseñanza de la L2 para inmigrantes adultos: necesidades, estrategias, dificultades y maneras de aprender, en Ríos Rojas, A. y Ruíz Fajardo, G. (eds.), *Didáctica del Español como 2ª Lengua para Inmigrantes*. Universidad Internacional de Andalucía; Fundación Caja Rural del Sur.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Guerrero, L. y Terrones, D. (2003). *Repertorio de estrategias pedagógicas*. PROMEB, Piura
- Kern, R. (2000). *Literacy and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kern, R. G. (2003). Literacy and advanced foreign language learning: Rethinking the curriculum. *The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC)*, 19-35.
- Kolb D. A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography 1971-2001*, Boston, Ma.: McBer and Co.
- Kress, G. R. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London & New York: Routledge. 213 pp.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse: The modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kucer, S. B. (2014). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings*. Routledge.
- López-Sánchez, A. (2009). Re-Writing the Goals of Foreign Language Teaching: The Achievement of Multiple Literacies and Symbolic Competence. *The International Journal of Learning*, 16(10), 29- 37.
- López-Sánchez, A. (2014). Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group. *Hispania* 97(2), 281-97.
- Márquez, A. (2022). *Diseño Universal de aprendizaje*. <https://www.antonioamarquez.com/>
- Merino, E. y Cassany, D. (2013). El espacio de la cultura. *Miríada Hispánica*, pp.33-70.

- Mora, R. A. (2011). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Educación Comunicación Tecnología*, 5(10), 1-20.
- Naeb, R., y Sosinski, M. (2020). Technology-Enhanced Learning (TEL) in the LESLLA Context / Aprendizaje potenciado por la tecnología (TEL) en el contexto LESLLA. En M. Planelles Aleida, J. Muñoz Liceras y A. Foucart. (eds.), *Perspectivas actuales en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales / Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*. Thomson Reuters: Aranzadi.
- New London Group. (1996, Spring). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92.
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In B. Cope y M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 9-37). Australia: MacMillan Australia.
- Níkleva, D. (ed.). (2017). *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Berna, Peter Lang.
- Núñez, P. (2018). Literacidad y secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua y la literatura. Barcelona: Octaedro.
- Ortiz Colón, A. (2000). El cuestionario en la detección de necesidades formativas de las personas adultas desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/456Ortiz.pdf>
- Paesani, K, Allen, H. W. y Dupuy, B. (2016). *A Multiliteracies Framework for Collegiate Foreign Language Teaching*. Upper Saddle River: Pearson.
- Reyes-Torres, A. y Bird, A. (2015). Reshaping Curriculum to Enhance the Relevance of Literary Competence in Children's Education. *Childhood Education*, 91(1), 9-15.
- Reyes-Torres, A. (2018). Literatura. In: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodología, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. New York: Routledge, 628-640.
- Rodríguez, A. (2013). Guía para la elaboración de los proyectos en educación cívica. Programa de Ética, Estética y Ciudadanía. *Asesoría Nacional de Educación Cívica*.
- Sosinski, M. (2018). Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados). *Doble ELE*. 4 (61-81).

Medir la fluidez lectora oral en adultos inmigrantes que aprenden español como L2: dificultades y retos

Measuring oral reading fluency in immigrant adults who learn Spanish as L2: difficulties and challenges

José Manuel Foncubierta

Universidad Internacional de La Rioja
josemanuel.foncubierta@unir.net

RESUMEN

En las últimas décadas el estudio de la fluidez lectora oral ha ido adquiriendo un renovado interés en el ámbito de la investigación de la lectura. Aunque no hay una definición clara sobre el constructo, existe cierto consenso en la consideración de la lectura fluida como una competencia clave para la adquisición del hábito lector en lengua materna (LM). Sin embargo, en segundas lenguas (L2), los estudios aún no son del todo concluyentes y, en el caso de estudiantes inmigrantes, continúan siendo limitados y escasos. El objetivo de este artículo es el diseño de una propuesta válida para la medición de la fluidez lectora oral en el contexto de la investigación y de la didáctica del español a inmigrantes. Se presenta una revisión sobre el concepto de fluidez lectora, tipos de instrumentos que se han empleado para su medición y un test para medirla de manera viable y fiable en el aula de español a migrantes. Esta propuesta incluye tanto procedimientos objetivos (automaticidad en el reconocimiento de palabras) como subjetivos (escalas de valoración de la prosodia lectora).

Palabras clave: fluidez lectora oral, alfabetización, inmigrantes, adultos, español como segunda lengua.

ABSTRACT

The study of the oral reading fluency has earned interest in reading research in the last decades, since it is considered an element in the reading process. Despite the construct not being clearly defined, there is certain agreement to consider fluent reading as a key competence in daily reading, both in the mother tongue as well as in second language. However, research based on the nature and role of the reading fluency has not been conclusive enough yet in L2, on one hand, and research on immigrants is still scarce and limited, on the other. This paper aims to propose a valid design to measure oral reading fluency in research and Spanish language teaching with literate immigrants. A review on the concept of reading fluency and the types of tools for its study has been carried out. Finally, a test to measure reading fluency feasibly and reliably in the Spanish language classroom for migrants learners is presented. This proposal includes both objective proceedings (automaticity in the word recognition) and subjective proceedings (rating scale of reading prosody).

Keywords: Oral Reading Fluency, Literacy, Immigrants, Adults, Spanish as a Foreign Language.

1. DIFICULTADES Y RETOS EN LA ALFABETIZACIÓN DE ADULTOS INMIGRANTES

No existe un periodo crítico para el aprendizaje de la lectura (Young-Scholten & Strom, 2006). Los resultados de los estudios centrados en adultos inmigrantes que aprenden a leer en una L2 indican que la trayectoria de desarrollo de su proceso lector es bastante similar a la de los niños monolingües durante sus primeros años de escolarización (Filimban, 2019; Sosinski, Young-Scholten & Naeb, 2020). Sin embargo, la adquisición de habilidades lectoras en adultos inmigrantes se ve condicionada por variables que pueden ralentizar el proceso de adquisición: el bajo nivel de formación y su alfabetización tardía, en algunos casos o el acceso restringido a la lengua oral del país de acogida, debido a las situaciones de marginación o de riesgo de exclusión social a las que están expuestos (Casanova & Mavrou, 2019). Esta falta de contacto con la oralidad retrasa su integración en la cultura letrada propia de las sociedades posmodernas a las que emigran (Haznedar, Peyton & Young-Scholten, 2018). En comparación con hablantes nativos adultos no alfabetizados, el bajo nivel de competencia oral en L2 de los inmigrantes reduce sus oportunidades de aprendizaje (Binder et al., 2013).

Según Young-Scholten & Peyton (2018), en muchos casos el alumnado inmigrante apenas alcanza un nivel A1, según el *Marco común europeo de referencia* (en adelante, MCER, 2002). Esta circunstancia ha supuesto, probablemente, que una proporción de la población migrante que aprende una nueva lengua haya quedado también en los márgenes de los estudios aplicados a la adquisición de la lectura en un LA, aquellos con bajo nivel de alfabetización. La breve literatura científica en este ámbito señala al menos tres condiciones que favorecerían el desarrollo de un mayor nivel de competencia oral y, por tanto, una mayor capacidad para el aprendizaje de la lectura: el aumento del tiempo de exposición del aprendiente a la L2 (Tarone y Bigelow, 2005; Tarone, Bigelow & Hansen, 2009; Haznedar, Peyton & Young-Scholten, 2018); entrar en contacto con un input comprensible (Krashen, 1985) y la elaboración de materiales de lectura adaptados a las necesidades, intereses y expectativas del sujeto que aprende la nueva lengua (Villalba, 2019).

La identificación de diferentes perfiles dentro de la población migrante por debajo de los niveles de competencia propuestos en el MCER (2002) y del nivel Pre-A1 del *Volumen complementario* (2018), por parte de un grupo de investigadores integrados en el foro internacional sobre *Literacy Education and Second Language Learning for Adults* (LESLLA, 2005), plantea la posibilidad de un nuevo escenario de trabajo tanto para educadores como para investigadores en el ámbito de la lectura. De acuerdo con Young-Scholten & Peyton (2018), otra de las dificultades en la alfabetización de adultos que aprenden una L2 es, precisamente, que no suelen representar un grupo homogéneo. Se pueden diferenciar hasta tres perfiles de alumnos:

1. Adulto no alfabetizado:	Adulto que nunca ha asistido a la escuela; que no sabe leer ni escribir en su primera lengua, en la lengua del país de origen o en una segunda lengua.
2. Adulto con bajo nivel de alfabetización:	Adulto que ha asistido a la escuela, pero que tiene un nivel de lectura por debajo del nivel medio de la escuela primaria.

3. Adulto con bajo nivel de formación:	Adulto que tiene como máximo diez años de formación en el país de origen; para muchos adultos inmigrantes, esto significa, a lo sumo, el nivel de educación primaria.
--	---

Tabla 1. Perfiles de alumnos inmigrantes (Young-Scholten & Peyton, 2018: 6-7)

Burt, Peyton & Schaezel (2008) realizaron una clasificación más detallada del alumnado inmigrante y distinguen hasta seis tipos de perfiles, para los cuales recomiendan, además, la adquisición de una serie de componentes lectores que consideran básicos para el desarrollo de su alfabetización en la L2:

1. Prealfabetizado	La primera lengua del alumno no cuenta con forma escrita o esta está en proceso de desarrollarse (por ejemplo, lenguas indígenas americanas, africanas, de Australia o lenguas del Pacífico que no tienen forma escrita).
2. No alfabetizado	Los alumnos no han tenido acceso a instrucción formal pero sí está disponible en su país de origen.
3. Semialfabetizado	Los alumnos tienen un mínimo de alfabetización en su lengua materna.
4. Alfabetizados en escritura no alfabética	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita, pero en una forma de escritura no alfabética (por ejemplo, el chino mandarín).
5. Alfabetizado en escritura alfabética (no alfabeto romano)	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita en un alfabeto no romano (por ejemplo, el árabe, el griego, el coreano, el ruso o el thai). La dirección de la escritura puede también variar.
6. Alfabetizado en escritura alfabética (alfabeto romano)	Los alumnos están alfabetizados en la lengua escrita en el alfabeto romano (por ejemplo, el francés, el alemán y el español). Leen de izquierda a derecha y reconocen la forma de las letras y sus tipos.

Tabla 2. Perfiles de alumnos inmigrantes (Burt, Peyton & Schaezel, 2008: 1)

Los componentes lectores descritos por Burt, Peyton & Schaezel (2008: 4) son: *el principio alfabético* (el conocimiento de los sonidos de la lengua hablada y la habilidad de relacionarlos con las formas escritas), *la fluidez* (la velocidad lectora y la habilidad de decodificar rápida y correctamente las palabras en el texto además de ser capaz de leer con el ritmo apropiado, la entonación y la expresión), *el vocabulario* (las palabras individuales que una persona sabe y comprende) y *la comprensión lectora* (la habilidad de construir significados a partir del texto escrito; una habilidad que moviliza todos los elementos del proceso lector anteriores e incluye el procesamiento sintáctico, la habilidad de comprender la gramática y uso de convenciones, estructuras y rasgos organizativos de los textos en la L2). Al listado propuesto por estos autores, habría que añadir la conciencia fonológica porque, tal y como fue recogido por el *National Reading Panel* (NICHHD, 2000), la habilidad de reconocer y manipular los sonidos de la lengua oral es una destreza estrechamente relacionada con la fluidez lectora (Fonseca-Mora & Fernández-Corbacho, 2017).

Dadas las condiciones de heterogeneidad y las dificultades que presenta el colectivo inmigrante en su vida diaria, la investigación dedicada al estudio de la fluidez lectora en este contexto del aprendizaje del español como L2 supone un reto. La

complejidad se acentúa cuando los resultados de los estudios sobre fluidez lectora en estudiantes adultos en una L2, en general, aún no son concluyentes y la literatura científica dedicada al estudio del desarrollo de la lectura fluida de adultos inmigrantes en una L2, en particular, resulta aún más escasa.

El objetivo de este artículo se centra en la revisión de la literatura y en el diseño de una propuesta válida para la medición de la fluidez lectora oral, que sea útil en el contexto de la investigación y en la didáctica del español a inmigrantes alfabetizados.

2. LA LECTURA FLUIDA EN VOZ ALTA: MÁS ALLÁ DE LA AUTOMATIZACIÓN DEL PRINCIPIO ALFABÉTICO

La finalidad de la lectura es la comprensión. La amplia literatura científica dedicada al estudio de la fluidez lectora oral en LM evidencia que la lectura fluida, sea oral o silenciosa, mantiene una relación sólida con la comprensión lectora en niños. En la medida en que fluidez y comprensión funcionan como un tándem (a más fluidez mejor comprensión), la medición de la lectura fluida en voz alta resulta útil para la detección de personas con dificultades de aprendizaje.

La fluidez lectora surge de la habilidad de conectar con automaticidad las propiedades acústicas de la lengua oral y el reconocimiento visual de las palabras presentes en el texto escrito. La lectura fluida no es posible sin un eficiente reconocimiento visual de palabras (Perfetti & Stafura, 2014; Yamashita, 2013). No obstante, el lector necesita tanto del reconocimiento visual del código ortográfico como de la identificación auditiva de la palabra (conciencia fonológica), además de los patrones acústicos en que se agrupan los sonidos que forman las palabras, las frases y las oraciones (conciencia prosódica). Esta relación de lo fonológico con el desarrollo de las habilidades lectoras no se limita a las lenguas con un sistema escrito en el que las relaciones letra-sonido son consistentes (como es el caso del español), también se da en lenguas opacas como el inglés y en lenguas no alfabéticas como el chino, solo que en distinto grado (Ziegler & Goswami, 2006). Los estudios sobre lectura en LM han concluido que la participación del componente fonológico en la lectura es crucial y de naturaleza universal, mientras que las cuestiones relacionadas con la traducción del sonido en la grafía son de naturaleza específica de las lenguas.

La concepción metafórica de la fluidez como puente entre la decodificación y la comprensión sitúa la lectura fluida en voz alta como un indicador básico de la competencia lectora (Pikulsky & Chard, 2005). La fluidez informa del proceso de adquisición de la lectura mediante el desarrollo de una trayectoria de aprendizaje que va del modo de lectura empleada por el lector novel para aprender a leer (lectura oral) al modo de lectura preferente para el lector competente, con el propósito de leer para aprender (lectura silenciosa). En esa evolución del aprendizaje, el ejercicio de la lectura en voz alta es importante porque permite en el lector la formación de su mediador fónico, voz lectora interior o leedor interno, que irá facilitando la aparición de la lectura en silencio (Cantero, 2002; 2019).

La dificultad que plantea el estudio de la fluidez lectora es la definición de un constructo teórico tan complejo, dada su naturaleza multidimensional. En lengua materna, la velocidad con que se reconocen las palabras ha demostrado ser un indicador fiable de las diferencias individuales en fluidez lectora (Ciuffo et al., 2017, Cuadro et al., 2021). Incluso cuando los lectores son capaces de decodificar las

palabras con corrección pueden tener problemas de fluidez lectora, sobre todo en fases tempranas de aprender a leer, también en la enseñanza media o secundaria. Este es el perfil habitual de la lectura disléxica, un tipo de lectura más lenta de la habitual. En líneas generales, se reconoce la importancia de la velocidad lectora por encima de la precisión como componente clave en la identificación de los perfiles de personas con dificultades lectoras (Grabe & Stoller, 2011).

En lenguas transparentes como el italiano, el español o el alemán, con ortografías regulares en cuanto a la correspondencia de las letras y los sonidos, los lectores noveles precisan de poca información ortográfica para establecer los correlatos sonoros, de ahí que los problemas con destrezas lectoras como la conciencia fonémica no afecten tanto a la precisión como a la velocidad. Algunos estudios, como los de Share (1995) o de Ehri (2002) han destacado que el dominio de la traducción fonológica de las palabras escritas sirve como un recurso nemotécnico para recordar la ortografía o forma visual de las palabras. Además, la investigación centrada en la sensibilidad hacia las pistas prosódicas del habla en niños con dislexia también ha demostrado el destacable rol de la fonología suprasegmental como base fundacional del reconocimiento y aprendizaje de las palabras en edades tempranas; lo que favorece el establecimiento de representaciones fonológicas más robustas, imprescindibles para el posterior desarrollo de habilidades lectoras como la conciencia fonológica y la fluidez lectora (Thomson & Goswami, 2008).

En segundas lenguas (L2), la literatura especializada no es tan abundante. Sin embargo, es suficiente para evidenciar que la relación entre fluidez y comprensión lectora es aún más compleja que en LM (Foncubierto et al., 2020). El estudio pionero de Lems (2003) demostró que la relación entre fluidez y comprensión lectora en adultos formados no era tan fuerte como en LM, sino más bien moderada. En su lugar, la comprensión oral fue la variable que explicó un mayor porcentaje de la varianza en la comprensión lectora de adultos estudiando inglés como L2. Además, pudo identificar perfiles de lectores capaces de comprender el texto sin ser capaz de decodificarlo (pronunciarlo), así como lectores capaces de decodificar sin comprender. No obstante, en el estudio de Lems (2003) no se incluyó el análisis de la lectura prosódica. Otros trabajos de investigación, como el realizado por Jeon (2012), obtuvieron resultados similares. Por el contrario, en otros estudios donde sí se incluyó el análisis de la prosodia lectora (Jiang, 2016; Yang, 2021), los resultados han sido diferentes, mostrándose una mayor magnitud de relación entre la fluidez y la comprensión lectora en adultos. Diversos motivos explican la falta de resultados más robustos o concluyentes en L2, entre ellos se encuentran: el impacto de los diferentes sistemas ortográficos (diferentes lenguas maternas), motivado por la falta de homogeneidad de la población objeto de estudio, y las distintas metodologías de la investigación y conceptualizaciones de la fluidez lectora empleadas.

Aunque haya diversidad de criterios y de resultados acerca del papel y de la naturaleza de la fluidez lectora en L2, existe un consenso general acerca de las conductas lectoras que definen a los lectores no fluyentes (Jiang, 2016): ritmo de lectura lento y laborioso, lectura intermitente por continuas pausas, falsos comienzos, regresiones, fraseo pobre, acentos inapropiados y mala entonación. Esta falta de automaticidad en la conversión de la palabra escrita a la sonorización en voz alta, puede repercutir en la aparición o no del hábito lector. La excesiva demanda de atención en la conversión grafofonémica del texto produce un desgaste de los recursos cognitivos disponibles, una sobrecarga de recursos de la memoria de trabajo

que el lector no puede emplear para la comprensión de ese texto que está siendo leído con esfuerzo (Ciuffo et al., 2017). Como contrapartida afectiva, los lectores disfluentes muestran desafecto hacia la lectura. La fluidez lectora, en concreto la lectura expresiva, impacta de manera positiva en la implicación y la motivación a leer (Rasinski, Rikli & Johnston, 2009). Además, la lectura en voz alta puede ayudar a los incipientes lectores a regular sus estados y tiempos atencionales, a mejorar su capacidad de memoria de trabajo, a aumentar el caudal léxico, a recibir más tiempo de input oral, a desarrollar su mediador fónico en la L2 y a adquirir autonomía, lo cual contribuye a la aparición de actitudes favorables hacia la lectura por placer, la lectura voluntaria o lectura extensiva. Algunos estudios en L2 han encontrado conexiones positivas entre la lectura por placer y la consecución de niveles altos de habilidad lectora y, en el caso alumnos jóvenes y adultos con formación, entre la lectura por placer independiente y un mayor dominio del vocabulario y de la morfosintaxis. La lectura extensiva favorece el desarrollo de la fluidez y de la comprensión lectoras e, incluso, predice mejor el éxito en el desarrollo de la competencia lectora que el estatus socioeconómico (Krashen, 2004; Sosinski, Young-Scholten & Naeb, 2020)

A pesar del reconocimiento de la fluidez como indicador clave de la competencia lectora, que permite la detección de dificultades de aprendizaje, los estudios basados en la naturaleza y el rol que desempeña la fluidez lectora oral en estudiantes inmigrantes continúan siendo escasos.

3. MEDIR LA FLUIDEZ LECTORA ORAL EN ADULTOS INMIGRANTES QUE APRENDEN UNA L2

El propósito principal de este artículo es revisar las escalas que miden la fluidez lectora y proponer una prueba para su medición. Si bien en adultos se considera la fluidez lectora silenciosa como indicador de competencia lectora (Foncubierta, Machancoses y Fonseca-Mora, 2018), en el caso de adultos migrantes hablamos de fluidez lectora oral, de acuerdo con su etapa de aprendizaje, ya que apenas alcanzan niveles básicos en la oralidad y su competencia lectora suele ser básica (MCER, 2002).

La medición de la fluidez lectora es una tarea compleja, especialmente en contextos de L2 y, sobre todo, cuando los alumnos son adultos y poseen un bajo nivel de formación. Los adultos con poca formación siguen una trayectoria de desarrollo lector bastante similar a la de los niños (Binder et al., 2013).

3.1 Procedimientos de la medición

Para la selección de los procedimientos de medición en L2 se suelen usar pruebas similares a las empleadas en la investigación del proceso lector en LM (Koda, 2005). En el diseño de las pruebas se combinan procedimientos objetivos para medir la corrección y la velocidad lectoras con otros de naturaleza subjetiva, basados en la percepción de la calidad de la lectura, para medir la prosodia lectora (Morrison & Wilcox, 2020).

3.1.1. Corrección y velocidad lectora

En LM, la medición de la corrección y de la velocidad lectora se considera un procedimiento objetivo en tanto en cuanto se basa en el cómputo de palabras correctamente leídas en un minuto. Así, el cálculo de la corrección lectora se obtiene del porcentaje de palabras correctamente leídas (decodificación). Para ello, se emplea la siguiente fórmula: se divide el número de palabras correctamente leídas por el número total de palabras leídas. El resultado se multiplica por 100. Por ejemplo, si un estudiante lee un promedio de 90 palabras en un minuto, pero ha cometido 5 errores, su promedio sería:

$$\frac{85}{90} \times 100 = 94 \%$$

De acuerdo con Rasinski (2003b), en LM el nivel de lectura independiente se sitúa en el rango que va de un 99 a 100%. Mientras que la lectura escolar o académica estaría en el tramo de 92 a un 98%, por debajo de un porcentaje de corrección del 92% se considera una mala lectura (Rasinski et al., 2022). En el contexto de la lectura en inmigrantes que aprenden español como L2, desconocemos cuál sería el rango de promedio de la lectura en función de su nivel de competencia y, además, tendríamos que diferenciar entre errores puntuables (aquellos propios de una falta de competencia lectora como son la omisión o la sustitución de palabras al leer) y errores no puntuables (aquellos errores de decodificación por influencia de la lengua materna). Los resultados obtenidos en la prueba de corrección (reconocimiento de palabras) facilitan el conocimiento de la habilidad del estudiante de español en la decodificación del texto, lo cual puede ser aprovechado para la planificación de intervenciones educativas a fin de mejorar esta subdestreza lectora.

Para la velocidad lectora o automatización, en LM se suele calcular mediante el cómputo de palabras correctamente leídas en un minuto. Según Paris et al. (2009), el nivel umbral de fluidez lectora estaría en torno a las 100 palabras por minuto. El nivel Umbral del MCER (2002) se sitúa en un nivel B1, por tanto, esta indicación podría ser válida para la obtención de un perfil de lector en segundas lenguas con un mínimo de fluidez lectora.

3.1.2. Prosodia, modo lector y comprensión lectora

La lectura con prosodia se refiere al uso de los rasgos prosódicos del lenguaje mientras leemos (pausas, acento, entonación, así como a una apropiada segmentación). Aunque la mayoría de las definiciones de la fluidez lectora oral incluyen la velocidad (palabras por minuto) y la corrección (número de palabras correctamente identificadas) como indicadores primarios del reconocimiento automático de palabras que la fluidez lectora oral requiere, la automaticidad expresada mediante la tasa de velocidad y de corrección lectoras no son suficientes para explicar la naturaleza de la lectura fluida. De hecho, a medida que la competencia lectora avanza, la velocidad de lectura oral alcanza un techo de crecimiento (Ciuffo et al., 2017), mientras que otros factores como la expresividad continúan explicando las diferencias de comprensión lectora (Calet, Pérez-Morenilla & De los Santos, 2019). A partir de la publicación del *National Reading Panel* (NICHD, 2000), la lectura

expresiva o lectura prosódica se añadió como otro componente más de la lectura fluida. En la actualidad, existe cierto consenso a la hora de considerar la fluidez lectora como la capacidad de leer con corrección, velocidad y expresividad. El procedimiento más empleado suele ser la rúbrica o escala.

En cuanto al modo lector, la didáctica del español como lengua extranjera no ha podido disponer de un instrumento para el análisis del modo lector hasta la reciente publicación de *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants* (LASLIAM, 2022: 52). Con anterioridad, el MCER (2002) solo había enfocado la lectura desde su finalidad, la comprensión. Así, las escalas dedicadas a la comprensión lectora describen el perfil del alumnado de L2 a partir de su capacidad de comprensión de los textos escritos desde los niveles A1 a C2, pero apenas se menciona alguna vez el modo en que se realiza la lectura. Desde el ámbito de la investigación sobre el proceso lector, sin embargo, la medición del modo lector ha formado parte de algunas escalas o rúbricas de naturaleza analítica con la que se han podido cruzar los datos provenientes del análisis de otros aspectos de la fluidez lectora (velocidad lectora, pausas, etc.). Esto ha permitido identificar perfiles de lectores con dificultades lectoras.

Una escala sobre la medición del modo lector nos ofrece información sobre la calidad de la lectura, si solo se atiende al nivel de comprensión el resultado de la investigación podría ofrecer una imagen sesgada de la realidad. Tal y como indicaba Lems (2003), en su investigación sobre los perfiles de lectores adultos que aprenden una L2, podría haber alumnos con un determinado nivel de comprensión lectora sin disponer de buenas capacidades de recodificación (pronunciación), especialmente cuando la prueba de lectura no está temporizada.

Finalmente, en lo que respecta a la comprensión lectora, de todas las pruebas disponibles para medir la comprensión lectora (los verdadero/falso o las respuestas de opción múltiple, entre ellas), se recomienda su medición por medio de una prueba de *retelling* en la que se solicita al alumnado que relate el contenido del texto y así, mediante otra rúbrica, se puntúa el nivel de comprensión lectora del alumnado inmediatamente después de haber leído el texto en voz alta. Las pruebas de *retelling* permiten la grabación de la actuación del alumnado y, además, continúan poniendo el foco en la oralidad en un contexto en el que la alfabetización suele incorporar las habilidades de leer y escribir. Así, el *retelling* permite no cambiar de modalidad y continuar la evaluación a partir del testimonio oral.

Comprensión lectora	
4	El recuerdo del estudiante es un resumen completo del pasaje, presentado en un orden lógico y/o con un conjunto sólido de detalles. Hace conexiones razonables más allá del texto con su propia vida personal, otro texto, etc.
3	El estudiante recuerda la idea principal junto con un conjunto bastante sólido de detalles de apoyo, aunque no necesariamente organizados lógicamente o secuencialmente como se presenta en el pasaje.
2	El estudiante recuerda la idea principal del pasaje con algunos detalles de apoyo.
1	Contesta, pero la producción oral es muy escasa. Recuerda mínimamente algún hecho del pasaje.

Tabla 3. Escala para medir la comprensión lectora (Adaptado de Rasinski, 2003b)

3.2 Revisión de escalas

La mayoría de los estudios centrados en el análisis de la lectura fluida en LM y en L2 suelen emplear procedimientos de medición de la lectura prosódica basados en escalas o rúbricas. Así, se examina la calidad de la prosodia lectora frente a procedimientos más objetivos basados en el empleo de software (Wolters, Young-Suk & Szura, 2022).

En la actualidad existen varias escalas para la medición de la fluidez lectora oral. De acuerdo con Morrison y Wilcox (2020), una de las más empleadas ha sido la *Multidimensional Fluency Scale* de Rasinski (2003a, en adelante MDFS)) que, además, cuenta con una versión adaptada a la adquisición de la lectura en español (Gonzalez-Trujillo et al., 2014).

3.2.1. Escalas de medición de la fluidez lectora: Rasinski y González-Trujillo

Dentro de las escalas o rúbricas que permiten la medición de la lectura prosódica, unas son holísticas y se caracterizan por aportar una primera fotografía o imagen global de la lectura expresiva (por ejemplo, la escala de NAEP, 1992) frente a las escalas analíticas, que suelen segmentar el constructo en sus elementos constituyentes, elaborándose una descripción para cada uno de los rasgos prosódicos (Rasinski, 2003a, ver tabla 4). La suma de los resultados de cada indicador (volumen, pausa, etc.) constituye el resultado final de la fluidez lectora. En el caso del MDFS Test, la puntuación mínima es 4 y la máxima es 16. Por debajo de 8, se suele considerar que hay problemas de fluidez lectora.

Dimensión	1	2	3	4
Expresión y volumen	Lee con poca expresión o entusiasmo en la voz. En una voz baja, como si solo verbalizara las palabras. La lectura no suena natural como hablar con un amigo.	Lee aún en voz baja. La lectura comienza a sonar natural en partes del texto, pero el lector no siempre suena como si estuviera hablando con un amigo.	Lee con volumen y expresión. Sin embargo, a veces el lector se desliza en una lectura inexpresiva y no suena como si estuviera hablando con un amigo.	Lee con volumen y expresión variados. El lector suena como si estuviera hablando con un amigo y su voz coincide con la interpretación del pasaje.
Fraseo	Lee palabra por palabra con voz monótona.	Lee en frases de dos o tres palabras, sin respetar la puntuación, el acento ni la entonación.	Lee de manera entrecortada, con pausas a mitad de oración para respirar. La lectura posee una acentuación y entonación razonables.	Lee con buen fraseo; respetando la puntuación, el acento y la entonación.
Pausas	Duda con frecuencia mientras lee. Falsos comienzos. Pronuncia y repite palabras o frases. Hace intentos de leer el mismo pasaje.	Lee con pausas prolongadas o vacilaciones. El lector se encuentra con dificultades en bastantes momentos de la lectura.	Lee con pausas ocasionales. El lector tiene alguna dificultad con palabras y/o estructuras de oraciones específicas.	Lee con fluidez. Encuentra alguna dificultad en algún punto con palabras y/o estructuras de oraciones difíciles, pero las resuelve y se corrige a sí mismo.

Ritmo	Lee con lentitud y de manera laboriosa	Lee con moderada lentitud.	Lee de manera rápida y lenta durante la lectura.	Lee en un ritmo conversacional a lo largo de la lectura.
--------------	--	----------------------------	--	--

Tabla 4. Test de fluidez lectora (MDFS). Fuente: Rasinski (2003a)

Aunque esta escala permite medir varios de los rasgos que se incluyen en el constructo de la prosodia lectora (volumen, fraseo, etc.), se echa en falta poder cruzar los datos obtenidos de la evaluación de la prosodia total con los datos procedentes de una escala general, basada en la evaluación global de la calidad de la lectura.

VELOCIDAD:			
Apreciación general de la velocidad de lectura del texto, entendida como una medida cualitativa de estimación subjetiva (no como la medida objetiva de nº de palabras/minuto, que puede tomarse con tests estandarizados).			
Muy lenta.	Lenta o rápida.	Adecuada, pero en ocasiones lee rápido o lento.	Adecuada.
1	2	3	4
PRECISIÓN:			
Apreciación general sobre cómo ha leído las palabras.			
Muchos errores en decodificación de las palabras.	Frecuentes errores de decodificación.	Apenas errores de decodificación.	Sin errores de decodificación. Y si tiene, se autocorrige casi siempre.
1	2	3	4
PROSODIA (EXPRESIVIDAD)			
Volumen			
Tiende a leer con un volumen muy bajo, o muy alto.	Alterna inconsistentemente volumen alto y bajo.	El volumen es adecuado. Sin embargo, algunas veces lee con un volumen alto o bajo.	En general, el volumen es adecuado, equivalente al de una conversación. Es capaz de ajustarlo a la interpretación del texto.
1	2	3	4
Entonación			
Generalmente lee con una entonación monótona, plana.	La lectura es casi plana, salvo por algún intento de marcar determinados tipos de oraciones, como las interrogativas o exclamativas.	La lectura se realiza con buena entonación, marcando la curva melódica en muchas de las oraciones.	Tiene una lectura melódica de forma consistente, cambia la entonación a lo largo del texto de acuerdo al tipo de oración (declarativas, interrogativas absolutas y pronominales, y exclamativas).
1	2	3	4

Tabla 5. Escala de Fluidez Lectora en español (González-Trujillo et al., 2014)

En el ámbito del estudio de la lectura en España, González-Trujillo et al. (2014, ver Tabla 5) elaboraron una escala de fluidez lectora adaptada a la lectura en español, basada en el MDFS de Rasinski (2003). A fin de evaluar los rasgos de la prosodia lectora del alumnado inmigrante, se podría utilizar la escala de González-Trujillo para la evaluación de la fluidez lectora en español porque, aunque no se dispone de instrumentos específicamente pensados para el español L2, al menos esta escala se elaboró y demostró ser válida para la medición de la fluidez lectora en lengua

española. Además, incluye un descriptor holístico para la medición global de la lectura.

3.2.2. Escala de calidad de la lectura

En la actualidad se puede disponer de descriptores sobre la comprensión lectora que recogen también el modo en que se produce la lectura en diferentes perfiles lectores, de acuerdo con su nivel de alfabetización y competencia en L2 (LASLLIAM, 2022). No obstante, existen otras escalas que son susceptibles de emplearse con el objetivo de cruzar los datos (estudiar la correlación entre velocidad lectora y calidad de lectura, por ejemplo) y obtener así una información que podría dar consistencia a la descripción de los perfiles lectores.

Calidad de la lectura		
4	Lectura expresiva	Lectura con fluidez adecuada, con una entonación y matices a la lectura para que los oyentes perciban sentimientos y estado de ánimo del lector.
3	Lectura corriente	Lectura con fluidez adecuada, aunque la entonación es bastante plana o monótona. Puede perder la atención del oyente.
2	Lectura vacilante	Lectura caracterizada por hacer paradas después de cada palabra o grupo de palabras. Se percibe inseguridad del lector que repite palabras ya leídas o se detiene.
1	Lectura silábica	Lectura caracterizada por hacer pausas entre cada sílaba como consecuencia de una baja automatización de las reglas de conversión grafema-fonema.

Tabla 6. Adaptación de la escala para la calidad de la lectura (Junta de Andalucía)

3.3 Ejemplo de prueba de medición de fluidez lectora oral en adultos

Una vez que se han especificado los procedimientos de medición, se presenta un ejemplo de prueba de medición de fluidez lectora oral en adultos inmigrantes. La administración de la prueba solo requeriría la grabación de la lectura oral del alumnado inmigrante, que leería un texto narrativo de nivel bajo de dificultad durante un minuto. La recogida de datos se haría de manera individual y el análisis se llevaría a cabo a partir de la escucha atenta de los datos registrados en la grabadora y mediante el uso de las escalas.

3.3.1 La selección del texto

Las singularidades del contexto de aprendizaje del español en el ámbito de la inmigración en lo relacionado con los distintos perfiles detectados (Young-Scholten & Peyton, 2018) advierten de la importancia de seleccionar el texto de manera adecuada. En este caso, se ha elegido un texto ateniendo a los perfiles 4, 5 y 6 de Burt, Peyton & Schaetzle (2008). Así, el texto es adecuado para alumnos que ya han sido alfabetizados y que cuentan con algo de experiencia lectora (véase Anexos 1 y 2). Como indicaron González-Trujillo et al. (2014), la fluidez lectora no es una competencia lectora identificable en términos absolutos como todo o nada. Por ello,

su estudio será siempre relevante para conocer el desarrollo del proceso lector del alumnado e identificar sus problemas de aprendizaje.

3.3.2 Criterios de medición

En lo que respecta a los criterios de medición, se recomienda el empleo de procedimientos objetivos para la medición de la velocidad lectora y la corrección (con la aplicación de las fórmulas descritas en el apartado 3.1.1.) y procedimientos subjetivos como las escalas de comprensión, calidad de la lectura y prosodia total para completar el análisis de los datos recogidos en la grabación de la lectura oral del alumnado inmigrante.

El metaanálisis de Wolters, Young-Suk & Szura (2020) demuestra que en LM han predominado los estudios realizados con escalas o rúbricas para la evaluación de la prosodia lectora (30 estudios) frente a aquellos que utilizan procedimientos objetivos y automáticos apoyados en Software (5 estudios). Al igual que Morrison & Wilcox (2020), concluyen que se trata de dos sistemas de evaluación diferentes (miden diferentes aspectos de la prosodia) y, por ello, complementarios. Las investigaciones basadas en programas para el procesamiento acústico del habla para evaluar los rasgos prosódicos de la lectura oral suelen medir aspectos como las pausas y las variaciones tonales. Sin embargo, las rúbricas permiten evaluar otros aspectos de la prosodia lectora. El estudio de Yang (2021) es similar al diseño propuesto en este artículo, combinándose el procedimiento objetivo de contar palabras leídas correctamente y con velocidad con el uso de una escala multidimensional de la fluidez lectora para medir la prosodia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo se presenta una propuesta de diseño para medir la fluidez lectora oral en estudiantes de español en contexto de inmigración con el objetivo de contribuir a la medición de la fluidez lectora oral en adultos inmigrantes que aprenden español. Para ello, el punto de partida ha sido la definición del constructo fluidez lectora entendido como la habilidad de leer un texto con la corrección, velocidad y expresividad adecuadas (NICHD, 2000: 3). Así, la prueba de lectura oral cubre la naturaleza multidimensional de la fluidez lectora a fin de poder obtener una imagen del rol que desempeña en contextos de aprendizaje del español por alumnos inmigrantes.

El número de estudios centrados en la fluidez lectora oral de adultos formados en L2 no es tan robusto como en L1 y, por ello, arrojan resultados aún no del todo concluyentes. Estos resultados se justifican en que, a diferencia de lo que sucede en L1, en L2 puede haber más ejemplos de comprensión lectora sin recodificación (capacidad de sonorizar el texto escrito). Los lectores adultos hablantes no nativos de español pueden reconocer una palabra en la lectura silenciosa (que es el modo de lectura preferente en la adultez), pero esto no garantiza la adecuada recodificación en la lectura en voz alta debido a múltiples motivos (carencia de práctica oral, errores de decodificación por el acento extranjero, etc.). Es decir, muchos lectores adultos en L2 llegan a desarrollar un alto conocimiento semántico de las palabras, a modo de diccionario, pero esto les impide desarrollar su capacidad de sonorizar el texto escrito

y disponer de una representación ortográfica de la palabra a partir del conocimiento de su codificación fonológica. Otro perfil lector hallado en estos estudios es aquel capaz de decodificar correctamente las palabras sin comprender el texto. Esto implica que los lectores en estos estudios desarrollaron antes la corrección que la velocidad lectora, dos de los indicadores de la fluidez lectora. Ni Lems (2003) ni Jeon (2012) incluyeron la medición de indicadores pertenecientes a la prosodia lectora, debido a que los instrumentos de análisis no fueron adaptados a la circunstancia de que el lector en L2 posee un marcado acento extranjero.

Por otro lado, otros estudios como los de Jiang (2016) y de Yang (2021) sí incluyen la medición de la prosodia y obtienen resultados diferentes a los anteriores. En el primer caso, el estudio se llevó a cabo con una muestra de estudiantes poco homogénea, de diferentes lenguas maternas: chino, japonés, español y árabe. Los resultados de Jiang (2016) fueron diferentes para cada nacionalidad y se encontraron correlaciones significativas entre diferentes indicadores de la fluidez lectora oral y el nivel de comprensión lectora, según la lengua materna del alumnado. Esta circunstancia le llevó a concluir que el papel de la fluidez lectora oral varía en función de la homogeneidad de la población de acuerdo con la lengua materna del alumnado. En el estudio de Yang (2021), también se concluyó que la fluidez lectora oral es un constructo multidimensional válido para la explicación de la comprensión lectora y la identificación de las dificultades lectoras de hablantes de inglés como lengua materna aprendiendo chino como L2. De los indicadores de lectura prosódica, los resultados revelaron que la segmentación, la habilidad de agrupar las palabras en unidades significativas, era un indicador eficiente para predecir la comprensión lectora en L2.

A pesar de las dificultades que supone investigar la fluidez lectora en el contexto del español L2 en general, y con alumnos inmigrantes en particular, el estudio de la adquisición de la fluidez lectora oral permitirá identificar las dificultades lectoras de los estudiantes de español en contexto de inmigración y elaborar intervenciones educativas adecuadas para el desarrollo óptimo del proceso lector. La medición de la prosodia lectora, junto con la corrección y la velocidad, ha sido incluida más recientemente como componente de la fluidez lectora y podría arrojar datos interesantes sobre la relación entre la oralidad y la literacidad en el contexto del español para inmigrantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Binder, K. S., Tighe, E., Jiang, Y., Kaftanski, K., Qi, C., and Ardoin, S. P. (2013). Reading expressively and understanding thoroughly: an examination of prosody in adults with low literacy skills. *Read. Writ.* 26, 665–680. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9382-7>
- Burt, M., Peyton, J.K., & Schaetzle, K. (2008). *Working with Adult English Language Learners with Limited Literacy: Research, Practice, and Professional Development*. Center for Adult English Language Acquisition.
- Calet, N., Pérez-Morenilla, M. C., & De los Santos-Roig, M. (2019). Overcoming reading comprehension difficulties through a prosodic reading intervention: A single-case study. *Child Language Teaching and Therapy*, 35(1), 75–88. <https://doi.org/10.1177/0265659019826252>

- Cantero, F. J. (2002). Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura. Mendoza, A. (dir.). *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: M.E.C.D., 75-100.
- Cantero, F. J. (2019). Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía. Álvarez Silva, M. R.; Muñoz Alvarado, R.; Ruiz Miyares, L. (eds.). *Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines* (pp. 485- 498). Volumen II. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada.
- Casanova, M., & Mavrou, I. (2019). Literacidad en refugiados y solicitantes de protección internacional: Factores determinantes de la escritura en español como segunda lengua. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 13(26), 31-50.
- Chall, J. S. (1999). Models of Reading. En D. A. Wagner, R. L. Venezky & B. Street. (Eds.). *Literacy: An International Handbook* (pp. 163-166). Nueva York: Garland.
- Ciuffo, M., Myers, J., Ingrassia, M., Milanese, A., Venuti, M., Alquino, A., Baradello, A., Stella, G., & Gagliano, A. (2017). How fast can we read in the mind? Developmental trajectories of silent reading fluency. *Reading and Writing*, 30(8), 1667-1686.
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Strasburgo.
- Consejo de Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-withnew-descriptors-2018/1680787989>
- Consejo de Europa. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Strasburgo.
- Cuadro, A., Mailhos, A., Estevan, I., & Martínez-Sánchez, F. (2021). Reading Competency, Speech Rate and Rhythm. *Psicothema*, 33(2), 222-227. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.80>
- Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: phases and findings.. Hulme, M. J. (Ed.). *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 135-154). UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Ehri, L. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356>
- Filimban, E. (2019). *The Effectiveness of a Computer Software for Developing Phonemic Awareness and Decoding Skills for Low-literate adult learners learning English*. Tesis doctoral. Universidad de Newcastle.
- Foncubierta, J.M., Machancoses, F.H., & Fonseca-Mora, M.C. (2018). La competencia lectora del alumnado universitario en contexto AICLE. *Porta Linguarum*, Monograph III, 75-88.
- Foncubierta, J. M., Machancoses, F. H., Buyse, K., & Fonseca-Mora, M. C. (2020). The Acoustic Dimension of Reading: Does Musical Aptitude Affect Silent Reading Fluency? *Frontiers in neuroscience*, 14, 399-401. <https://doi.org/10.3389/fnins.2020.00399>
- Fonseca-Mora, M.C. y Fernández-Corbacho, A. (2017). Procesamiento fonológico y aprendizaje de la lectura en lengua extranjera. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, 30(1), 166-187.
- González-Trujillo, M. & Calet, N., Defior, S. & Gutiérrez-Palma, N. (2014). Scale of reading fluency in Spanish: measuring the components of fluency / Escala de fluidez lectora en español: midiendo los componentes de la fluidez. *Estudios de Psicología*. 35. 104-136. doi:10.1080/02109395.2014.893651.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2011). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Pearson Longman.

- Haznedar, B., Peyton, J. K., & Young-Scholten, M. (2018). Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak. *Critical Multilingualism Studies*, 6(1) 155– 183.
- Jeon, E.H. (2012). Oral reading fluency in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 24(2), 186–208.
- Jiang, X., Sawaki, Y., & Sabatini, J. (2012). Word reading efficiency and oral reading fluency in ESL reading comprehension. *Reading Psychology*, 33, 323–349.
- Koda, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: A Cross-Linguistic Approach*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading*. Portsmouth: Heinemann and Westport, CN: Libraries Unlimited.
- Lems, K. (2003). *Adult ESL oral reading fluency and silent Reading comprehension*. National-Louis University.
- Morrison TG, Wilcox B. Assessing Expressive Oral Reading Fluency. *Education Sciences*. 2020; 10(3):59. <https://doi.org/10.3390/educsci10030059>
- NICHD. (2000). *Report of the National Reading Panel*. Washington, DC: U.S. Government Printing.
- Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension*. New York, NY: Routledge.
- Perfetti, C.A. & Stafura, J. (2014). Word Knowledge in a Theory of Reading Comprehension, *Scientific Studies of Reading*, 18:1, 22-37. <https://doi.org/10.1080/10888438.2013.827687>
- Pikulski, J.J. & Chard, D.J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, 58(6), 510–519.
- Rasinski, T. (2003a). *The Fluent Reader: Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension*; Scholastic: New York, NY, USA.
- Rasinski T. (2003b). *Quick and easy high school reading assessments*. Retrieved from <https://literacy.kent.edu/ohioliteracyalliance/fluency/admin.pdf>
- Rasinski, T., Rikli, A. & Johnston, S. (2009). Reading Fluency: More Than Automaticity? More Than a Concern for the Primary Grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350-361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>
- Rasinski, T., Galeza, A., Vogel, L., Viton, B., Rundo, H., Royan, E., ... & Paige, D. (2022). Oral Reading Fluency of College Graduates: Toward a Deeper Understanding of College Ready Fluency. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 66(1), 23-30.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55(2), 151–218. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(94\)00645-2](https://doi.org/10.1016/0010-0277(94)00645-2)
- Sosinski, M., Young-Scholten, M., & Naeb, R. (2020). Notas sobre la enseñanza de alfabetización a inmigrantes adultos. *Foro De Profesores De E/LE*, (16), 354-374. <https://ojs3.uv.es/index.php/foro/le/article/view/17811/17070>
- Tarone, E. & Bigelow, M. (2005). Impact of Literacy on Oral Language Processing: Implications for SLA Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25(1), pp. 77-97.
- Tarone, E., Bigelow, M. & Hansen, K. (2009). *Literacy and Second Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Thomson, J.M.& Goswami, U. (2008). Rhythmic processing in children with developmental dyslexia: Auditory and motor rhythms link to reading and spelling, *Journal of Physiology-Paris*, 1-3(102), 120-129.

- Villalba, F. (2019). Inmigración y enseñanza a adultos. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti, M. Lacorte (eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 463-476). Peter Lang.
- Wolters, A.P. Young-Suk, G.K. & Szura J.W. (2020). Is Reading Prosody Related to Reading Comprehension? A Meta-analysis, *Scientific Studies of Reading*, <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- Yamashita, J. (2013). Word recognition subcomponents and passage level reading in a foreign language. *Reading in a Foreign Language*, 25(1), 52-71.
- Yang, S. (2021). Oral reading fluency of Chinese second language learners. *Read Writ* 34, 981-1001. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10101-w>
- Young-Scholten, M., & Strom, N. (2006). First-time L2 readers: Is there a critical period?. Van de Craats, I., Kurvers, J., & Young-Scholten, M. (Eds.). *Low-Educated Adult Second Language and Literacy Acquisition: Proceedings of the Inaugural Symposium* (pp. 45-68). Utrecht, The Netherlands: LOT.
- Young-Scholten, M., & Peyton, J. K. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización. *Doblele: revista de lengua y literatura*, 4, 5-21.
- Ziegler, J. C. & Goswami, U. (2006). Becoming literate in different languages: similar problems, different solutions. *Developmental Science*, 9(5), 429-436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2006.00509>

Anexo 1. Texto para la medición de la fluidez y la comprensión lectora

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN MULTI-LIT
TEST DE FLUIDEZ LECTORA ORAL

MultiLits

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN

--	--	--	--	--	--	--

ENCUENTROS EN EL TRABAJO

Aquel día yo iba caminando rumbo al campo. Después de un tiempo con la familia, volvía a España otra temporada más para la recogida de la fresa. Estaba feliz, aunque sentía un poco de preocupación. Por el camino iba pensando: -¿Cómo estarán mis compañeros y compañeras?, ¿Quién será mi jefe o jefa? ¿Cómo me irá este año?-. Mientras me hacía estas preguntas, casi sin darme cuenta, llegué al trabajo. Una vez dentro de la finca, mis compañeros me vieron y corrieron a saludarme. Al encontrarme entre colegas, olvidé mis preocupaciones. Todo el mundo hablaba al mismo tiempo y conversaba alegremente, hasta que sonó la campana llamándonos para ir trabajar. Al entrar en el invernadero, tuve la agradable sorpresa de ver a mi compañero de faena del año anterior, que me esperaba sonriente.

- ¿Qué tal la familia? - Esa era la misma primera pregunta de todos los años.

- Bien, bien... Todos estamos bien - Le respondí con satisfacción. En la pausa nos contamos, ¿vale?-.

A mí me encantaba el momento del descanso el primer día de trabajo, porque podíamos compartir muchas de nuestras historias y hablábamos sobre las cosas de la vida. Ir a trabajar el primer día era siempre una experiencia fascinante: unas veces escuchar una historia era como ir a otra época, otras veces tenía la sensación de descubrir un mundo nuevo, simplemente, reconociendo el significado de una nueva palabra en español. ¡Que interesante es siempre el primer día de trabajo!

Anexo 2. Guía para la administración y corrección de la prueba

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN

--	--	--	--	--	--	--

Pautas para la administración y corrección de la prueba

1. Administración de la prueba

Antes de la lectura. Preguntas previas

Se recomienda "romper el hielo", crear un clima de confianza y empezar con unas preguntas de introducción y no puntuables.

Las preguntas pueden ser las siguientes:

- ¿Te gusta leer? ¿Tienes libros en casa?
- ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de lectura sueles leer?

Lectura del texto

El examinador o examinadora dice al alumno o alumna:

"Vas a leer un texto en voz alta. Pero antes, tómate el tiempo necesario para leerlo con tranquilidad tú solo/a.

Una vez que el examinador o examinadora recibe la conformidad, procede a dar las instrucciones.

"Lee en voz alta y con naturalidad el siguiente texto. Imagina que se lo estás leyendo a tus amigos o familiares. **Tienes 1 minuto.** Cuando te diga "comienza", lee lo mejor que puedas hasta que diga "alto" para que te detengas. ¿Estás Listo(a)? Comienza por favor.

⌚ Activa el cronómetro cuando el estudiante comience a leer. Si el alumno se autocorriga, indica la palabra como correcta con un círculo. Pero, **permanece en silencio**, salvo que el estudiante dude por unos 3 segundos, en ese caso léele la palabra y dile "Por favor, sigue leyendo". Marca la palabra que le dijiste como incorrecta (con una diagonal). *Si el estudiante no respeta las tildes en las palabras acentuadas, esas palabras serán consideradas también incorrectas. *Si no hubo problemas, después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete (]) la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

A posteriori, es importante que marques las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Toma como correctas las auto-correcciones.

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN

--	--	--	--	--	--	--	--

Después de la lectura. Comprensión del texto

Cuando el alumno o alumna haya terminado de leer, se le dice:

"Explicame con tus palabras, lo mejor que puedas, lo que recuerdes del texto leído."

2. Corrección de la prueba

Para la corrección de la prueba, el examinador o examinadora tendrá que disponer del texto segmentado en oraciones con el cómputo de palabras que las componen. Eso facilitará la aplicación de las fórmulas de velocidad y corrección lectoras.

ENCUENTROS EN EL TRABAJO	4
Aquel día yo iba caminando rumbo al campo.	12
Después de un tiempo con la familia,	19
volvía a España otra temporada más para la recogida de la fresa.	31
Estaba feliz, aunque sentía un poco de preocupación.	39
Por el camino iba pensando:	44
-¿Cómo estarán mis compañeros y compañeras?,	50
¿Quién será mi jefe o jefa?	56
¿Cómo me irá este año?-.	61
Mientras me hacía estas preguntas,	66
casi sin darme cuenta, llegué al trabajo.	73
Una vez dentro de la finca,	79
mis compañeros me vieron y corrieron a saludarme.	87
Al encontrarme entre colegas, olvidé mis preocupaciones.	94
Todo el mundo hablaba al mismo tiempo y conversaba alegremente,	104
hasta que sonó la campana llamándonos para ir trabajar.	113
Al entrar en el invernadero,	118
Resultado total:	

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN

--	--	--	--	--	--	--	--

2.1. Fórmulas

Corrección lectora: Se divide el número de palabras correctamente leídas por el número total de palabras leídas. El resultado se multiplica por 100.

Velocidad lectora: Se calcula mediante el cómputo de palabras correctamente leídas en un minuto

2.2. Escalas

Prosodia lectora: Se emplea la escala proporcionada en la Tabla 5

Comprensión lectora: Se emplea la escala proporcionada en la Tabla 3.

Calidad de lectura o modo de lectura: Se emplea la escala proporcionada en Tabla 6.

Interferencias de lengua materna en producciones escritas de adultos brasileños aprendientes de ELE. Análisis de la estructuración léxica y ortográfica

Interferences of the mother tongue in written productions of Brazilian adults who learn ELE. Analysis of lexical and orthographic structuring

Ana Luisa Cardoso

Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina
acardoso@ucel.edu.ar

Cristina Zambra

Universidad Nacional de Jujuy, Argentina
czambra@fhyics.unju.edu.ar

RESUMEN

En este artículo nos proponemos presentar las interferencias lingüísticas en el marco etiológico –inter e intralingüístico– en la interlengua de brasileños adultos aprendientes de español como lengua extranjera. Especialmente damos énfasis a las interferencias en la escritura de estos aprendientes en español, considerando la estructuración léxica y ortográfica. El corpus del estudio fue recopilado de 56 producciones escritas (nivel intermedio y avanzado) de brasileños en edad entre 16 y 56 años que acudieron al examen de dominio del español aplicado por universidades argentinas (Certificado de Español: Lengua y Uso - CELU). Basándose en datos cuantitativos y cualitativos, identificamos los errores más recurrentes, los clasificamos, describimos y explicamos las posibles causas de interferencia. Los resultados revelan fallos mayormente oriundos de la interferencia de la lengua portuguesa y apuntan a la dificultad que tienen los aprendientes brasileños en la estructuración léxica y ortográfica en español, en particular vocablos que presentan similitudes gráficas en las dos lenguas.

Palabras clave: alfabetización de adultos, español lengua extranjera, brasileños aprendientes, interferencias español-portugués, errores léxicos, errores ortográficos

ABSTRACT

In this article, we intend to present the linguistic interferences in the etiological framework – inter and intralinguistic– in the interlanguage of Brazilian adults who learn Spanish as a foreign language. We especially emphasize the interferences in the writing of these learners in Spanish, considering the lexical and orthographic structuring. The corpus of the study was compiled from 56 written productions (intermediate and advanced level) of Brazilians aged between 16 and 56 who attended the Spanish proficiency exam applied by Argentine universities (Certificate of Spanish: Language and Use - CELU). Based on quantitative and qualitative data, we

identify the most recurrent errors, classify them, describe them and explain the possible causes of interference. The results reveal failures mainly originating from the interference of the Portuguese language and point to the difficulty that Brazilian learners have in lexical and orthographic structuring in Spanish, in particular words that present graphic similarities in the two languages.

Keywords: adult literacy, Spanish as a foreign language, Brazilian learners, Spanish-Portuguese interferences, lexical errors, spelling errors

1. INTRODUCCIÓN

El avance creciente del número de hablantes del idioma español en los diferentes países alrededor del globo, cerca de 590 millones de personas (Instituto Cervantes, 2021), y, en Suramérica, el franco comercio y libre circulación de personas pertenecientes a los países miembros del MERCOSUR¹, han relevado el deseo de los brasileños de establecer relaciones con los países hispanohablantes y la búsqueda del aprendizaje del idioma español. Asimismo, las políticas de movilidad, migratorias y educativas de países vecinos a Brasil han aumentado la presencia de brasileños viviendo en estos entornos, como es el caso de Argentina y Paraguay (Freitas, 2021, Lajus, 2021; Oliveira y Antonello, 2019, 2022). Junto a ello se destaca la importancia que tiene, en una sociedad plurilingüe en que vivimos, el conocimiento de más de un idioma, cuyo saber amplía no solo la experiencia lingüística, sino cultural, política, económica y social de quien aprende; consecuentemente, abre nuevas oportunidades sociales y de trabajo.

Teniendo en cuenta la importancia de la lengua española dentro del contexto aquí presentado, muchos brasileños adultos han recurrido al aprendizaje del español como lengua extranjera, y, aún más, a la realización de pruebas que certifiquen sus conocimientos en la referida lengua. Tal certificación, además de darles autoconfianza en su desempeño real del idioma, también añade un valor significativo a su currículum profesional. Igualmente, el certificado de dominio de la lengua extranjera es, en su gran parte, uno de los requisitos imprescindibles para el ingreso de estudios en universidades extranjeras; en las mismas circunstancias, puede ser una exigencia de la empresa en el entorno laboral.

En este marco, nos ha despertado el interés por analizar el desempeño en las producciones escritas de brasileños que buscan una certificación de competencia en lengua española. De este modo, el presente artículo se basa en el análisis de la escritura de brasileños aprendientes de español en un examen de dominio de la mencionada lengua. El estudio se centra en las dificultades lingüísticas que presentan estos aprendientes en sus producciones escritas, con especial interés en la interferencia que la lengua portuguesa refleja en el proceso de aprendizaje de español por luso hablantes.

Puesto que Brasil forma parte del contexto suramericano, consideramos, más precisamente, los exámenes aplicados para la obtención del Certificado de Español: Lengua y Uso (CELU), emitido por Argentina. Por su parte, los brasileños son los principales candidatos al examen (Centro Interdepartamental de Lenguas de la Universidad de San Pablo, 2022), razón por la cual es realizado en varias sedes de

Argentina y de Brasil. Ello ayuda a reforzar y justificar el interés del estudio acerca de la competencia lingüística en las producciones escritas de brasileños que acuden a este examen.

Los niveles de dominio de la lengua considerados en este estudio son el intermedio y el avanzado. Dicha elección se debe al hecho de que en estos niveles los alumnos presentan mayor conocimiento de la lengua meta y los fenómenos observados se presentan más complejos para la investigación. Asimismo, son los dos niveles para los cuales el CELU emite certificación. En cuanto a las categorías de errores lingüísticos considerados, si bien el *corpus* de análisis se traduce en una rica fuente de datos, en este estudio nos centramos en las dificultades de naturaleza léxica y ortográfica, más precisamente, en lo que se refiera a la forma.

En tal sentido, tres factores nos han impulsado a elegir estas categorías: (a) por un lado, la similitud que reside entre las lenguas portuguesa y española; (b) por el otro, las peculiaridades estructurales de léxico y de ortografía, aun en vocablos similares, que presentan cada una de las lenguas; y (c) la experiencia docente, que nos ha enseñado la dificultad que implica esta similitud en la estructuración léxica y ortográfica en ELE de aprendices brasileños. Por lo tanto, el objetivo de este estudio se centra en revelar cuáles son los problemas más recurrentes en la estructuración léxica y ortográfica en las producciones escritas de brasileños adultos aprendientes de español en el marco de la alfabetización en lengua extranjera.

En función de lo planteado, cabe destacar que no se han encontrado investigaciones relacionadas a los errores léxicos y ortográficos en la interlengua escrita de hablantes brasileños de español que acuden al CELU como certificación de su competencia en lengua española. Por lo que, este estudio puede, en efecto, enriquecer el conjunto de investigaciones realizadas hasta el momento. Asimismo, se pretende que los resultados sean orientadores hacia el planteamiento de soluciones a problemas relacionados a la estructuración léxica y a la ortografía en la escritura en ELE de brasileños adultos aprendientes de español.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1 La interlengua

Considerándose que todo aprendiente de lengua extranjera pasa por un continuum durante su aprendizaje, tenemos en cuenta, algunas consideraciones de la literatura especializada que elucidan el fenómeno de la 'interlengua' (IL), acuñado por primera vez por Selinker (1972). Ahora bien, a lo largo de la literatura al respecto, otros términos también han sido utilizados para describir el fenómeno, a saber: competencia transitoria, dialecto idiosincrásico (Corder, 1967, 1971), sistema aproximado (Nemser, 1971) y sistema intermediario (Porquier, 1975).

Si bien el término 'interlengua' sigue siendo el más utilizado en las investigaciones referentes al aprendizaje o adquisición de lenguas extranjeras, todos se refieren a un estadio intermedio entre la lengua materna y la lengua meta en el proceso de aprendizaje. En palabras de Martín Peris (2004, p.477), la IL se caracteriza por "unas gramáticas que tienen sus propias reglas (provisionales y en evolución) y que no coinciden plenamente con las de la lengua meta". Además, la capacidad en la IL del aprendiente no es homogénea, sino heterogénea, es decir, compuesta por un

continuum de estilos. Este continuum es propio tanto de las lenguas naturales como de la IL y "cualquier sistema –incluyendo el de la IL– tiene su propio estilo cuidado, que puede definirse como el estilo que el hablante utiliza cuando presta la máxima atención a la forma de la lengua" (Tarone, 1983, p. 265). De igual forma, este supuesto incluye en la capacidad del aprendiente un estilo "vernáculo", el cual se evidencia cuando el estudiante presta el menor grado de atención a la forma de la lengua.

De acuerdo con estas teorías, el aprendiente atraviesa distintos estadios entre el nivel cero de competencia en la lengua meta y el que desea alcanzar. Así, el aprendizaje de las reglas y la capacidad del alumnado va desde el estilo cuidado al estilo vernáculo, y entre estos estilos está el continuum intermedio de estilos que constituyen el sistema de la IL.

2.2 La expresión escrita en LE

Dado que el interés de este estudio se enmarca en el análisis de la estructuración léxica y ortográfica, la expresión escrita se configura como el instrumento de recolección de información. Al respecto, Sánchez (2009, p. 21) afirma que "la escritura es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera para la adquisición de nuevos datos y destrezas, pues se convierte en un medio para adquirir otros conocimientos". Siendo la escritura un puente de acceso al conocimiento, Llamas Saíz (2010) la menciona como una destreza que permite al aprendiz desarrollar el saber hacer, saber aprender y saber ser.

Dada la escritura como importante herramienta en el desarrollo de diferentes competencias de aprendizaje, nos ocuparemos del análisis de las producciones escritas en su sentido microestructural (Van Dijk, 1980), más específicamente de las formas léxica y ortográfica.

2.3 Situando las competencias léxica y ortográfica en este estudio

Antes que nada, cabe destacar que la competencia léxica, en su sentido más genérico, constituye el conocimiento y capacidad del hablante para utilizar el vocabulario de una lengua. De manera más específica, acorde al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) (Consejo de Europa, 2002), ello implica el conocimiento y uso correcto de unidades y grupos léxicos, como frases idiomáticas o expresiones fijas; igualmente, requiere saber usar palabras con significado gramatical, como, por ejemplo, artículos, preposiciones, conjunciones, entre otros; además supone el conocimiento polisémico que un vocablo puede presentar. En este sentido, se aprecia que la competencia léxica engloba una serie de subcompetencias. Baralo (2005) esquematiza este conocimiento al considerar la forma, el significado y el uso de la palabra.

En lo que se refiere a la competencia ortográfica, esta se refiere al conocimiento por parte del hablante del conjunto de normas destinadas a la escritura correcta (Rodríguez y Sánchez, 2018). Ello "supone el conocimiento y destreza en la percepción y producción de los símbolos de que se componen los textos escritos" (MCERL, Consejo de Europa, 2002, p.114). Alcanzar la competencia ortográfica de sistemas alfabéticos, como es el caso de la lengua española, implica que los aprendientes sepan y sean capaces de percibir y producir: (a) las formas de las letras

en sus modalidades normal y cursiva, mayúsculas y minúsculas; (b) la correcta ortografía de las palabras y formas de contracción; (c) los signos de puntuación y uso adecuado; (d) las convenciones tipográficas; (e) los signos no alfabetizables de uso común (@, &, \$, etc.) (MCERL, Consejo de Europa, 2002).

2.4 La estructuración léxica y ortográfica

Las palabras que interaccionan con y en el texto son muchas veces resultado de la IL y de la interferencia de las lenguas materna y meta del escritor que, sin darse cuenta, confunde vocablos muy parecidos en la grafía cuando escribe. Según Cassany, Luna y Sanz (2008), conocer una palabra implica saber cómo se pronuncia y su ortografía, además de su flexión en género y número, sus distintas acepciones, y tener la habilidad de emplear según se necesite en el contexto de comunicación, de acuerdo con criterios sociolingüísticos y dialectales. Tal análisis tiene que ser reconocido y comprendido por el escritor del texto para que este no tenga demasiados equívocos léxicos y ortográficos.

En un texto, la variedad léxica tiene mucha importancia porque se puede detectar que una mayor producción escrita está relacionada con una mayor riqueza de información por parte del que escribe. Sobre esa observación, Llach (2011) afirma que el vocabulario es el indicador más significativo para medir la calidad de un texto, y podemos añadir que esta es una relación del conjunto de vocablos con el conocimiento, lo que hace que se desarrolle integralmente un escrito. Un ejemplo de ello es la investigación de Engber (1995), que buscaba encontrar una relación entre la competencia léxica, medida a través de la variedad léxica y el número de errores de palabras, y la evaluación holística sobre la calidad general de los textos. Pues una calidad léxica en un texto escrito significa una producción de más vocablos en menor tiempo.

Junto con la estructura léxica, el dominio de la ortografía en un texto permite organizar y expresar las ideas de manera clara y precisa, evitando malentendidos y confusiones en la comunicación escrita. El cuidado de la ortografía refleja interés, competencia y profesionalismo por parte de quien escribe, logrando relaciones de mayor colaboración y comprensión. Por otro lado, los errores ortográficos en la escritura, según Moreno (2016), pueden tener causa en el desconocimiento de la variedad lingüística utilizada según el género textual, la falta de adecuación al usar el lenguaje, el uso inadecuado de los medios tecnológicos, y la disminución del hábito lector. Igualmente, agregamos la distracción o la escasa importancia que se le da a la ortografía.

En este sentido, destacamos la atención que merece la ortografía, la cual debe ser vista como un instrumento que nos ayuda a comunicar lo que realmente queremos escribir y no como un obstáculo que limita la capacidad de expresión escrita (Gómez Camacho, 2005).

2.5 Dificultades lingüísticas en el aprendizaje de ELE por brasileños adultos

En los últimos años se han realizado estudios que tratan del efecto de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras afines. Entre ellos existen los estudios que consideran el aprendizaje de español por brasileños.

Al respecto, França (2018) enfatiza las dificultades de aprendices brasileños en relación con la escritura en lengua española. La investigadora sostiene que el aprendizaje del español no resulta tan fácil a los brasileños como se imagina. En este sentido, si bien la similitud entre las dos lenguas sea de gran estímulo y motivación en una primera etapa del aprendizaje, en etapas subsecuentes tal semejanza constituye una fuente continua de interferencia. El estudio revela que las dificultades derivan de tres principales factores: el motivacional, la interferencia de la lengua materna y el hecho de que por mucho tiempo las investigaciones de enseñanza de lenguas estuvieron centradas en la habilidad comunicativa oral y no tanto en la habilidad de escritura. En contrapartida, las conclusiones destacan la preocupación que han demostrado los docentes e investigadores respecto a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en lengua española en distintos contextos sociales.

Por su parte, Capilla (2009) señala la facilidad y rapidez con que los brasileños aprendices de español avanzan al principio del proceso de aprendizaje, hecho que se debe, fundamentalmente, al alto nivel de comprensión que permite la transparencia léxica entre los idiomas español y portugués. El estudio señala que, si bien la proximidad parezca una ventaja, en niveles intermedios y avanzados estos aprendientes suelen entrar en un período de estancamiento, el cual resulta en un elevado número de interferencias y un alto grado de fosilización en su interlengua. En este sentido, pero sin relegar la importancia del abordaje comunicativo, el distanciamiento de la gramática y de la escritura, en el caso de lenguas afines, puede favorecer la fosilización de la interlengua. De ser así, Capilla (op.cit.) resalta la necesidad de enfoques metodológicos que superen el énfasis apenas en las habilidades comunicativas elementales, sino que consideren funciones expresivas más complejas y diversificadas con base en la concienciación y contraste.

Las dificultades léxicas de brasileños adultos en su escritura en español ha sido tema de estudio de Rocha (2013) al analizar textos escritos de alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de ELE. Los resultados revelan que los errores léxicos, aunque mejoren a lo largo del período de formación de los estudiantes, siguen siendo muy frecuentes en el nivel avanzado. Los errores más abundantes en términos de clase de palabras respectan a los verbos y, si bien disminuyen a lo largo del aprendizaje, no se llegan a erradicar en el nivel avanzado de la lengua. Con referencia a la forma, los errores de ortografía son los más recurrentes y persistentes, sobre todo debido al léxico común y a la proximidad de las formas de las palabras en portugués y español. Asimismo, la investigación indica un avance rápido de aprendizaje de estos estudiantes en los primeros niveles, pero, en consonancia a estudios semejantes Pavón (2009), identifica cierto estancamiento a partir del nivel intermedio. Tal efecto puede estar vinculado a la percepción de los brasileños de la supuesta facilidad al principio del aprendizaje, hecho que les genera la sensación de que no es necesario dedicarse a la lengua española. En función de los resultados, el estudio apunta a la necesidad de una enseñanza de la lengua meta guiada por estrategias y actitudes que desarrollen en los estudiantes la conciencia e importancia de aprender a aprender en contextos de lenguas próximas.

También Aires y Mozillo (2018) tratan de la influencia del portugués como lengua materna en el aprendizaje de ELE por adultos brasileños estudiantes de la carrera de Letras en una universidad de Brasil. El estudio considera, más bien, las ideologías lingüísticas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Los variados posicionamientos ideológicos ven la proximidad entre las lenguas española y

portuguesa como un factor en ocasiones beneficioso, mientras que otras veces perjudicial al proceso de aprendizaje de ELE por lusohablantes. También, el estudio revela que tales ideologías lingüísticas se reflejan directamente en el propio aprendizaje de estos estudiantes. Igualmente, Espinosa Taset (2009) realiza un estudio que tiene en cuenta las creencias de estudiantes brasileños adultos de ELE (todos graduados universitarios) sobre la importancia de la escritura como medio y objeto de adquisición de lenguas y la relación entre sus creencias y acciones al aprender a escribir en español. Los resultados de la investigación sugieren, por un lado, que el sistema de creencias de los aprendientes en cuestión conforma una actitud de desdén hacia las tareas de escritura. Por otro lado, mostró una respuesta positiva de los estudiantes ante la realización de propuestas didácticas que contemplaban la escritura en equilibrio con otras destrezas. También, las tareas de escritura mostraron su contribución al aprendizaje de la lengua, indicando la posibilidad de modificar las creencias iniciales de los estudiantes.

3. MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS

Antes que nada, en este apartado quisiéramos aclarar que en el análisis de la competencia léxica en las producciones escritas de los brasileños candidatos al CELU pusimos atención a la forma. Los razonantes para ello derivan especialmente de la proximidad de las lenguas española y portuguesa, que conlleva similitudes en la formación léxica y ortográfica, y al instrumento que proporcionó los datos, es decir, las producciones escritas.

A continuación, perfilamos los participantes y deslindamos los criterios y procedimientos tenidos en cuenta para llevar a cabo este estudio.

3.1. Participantes

Nuestra investigación comprendió un número de 56 informantes de ambos sexos (26 varones y 30 mujeres). Todos brasileños, hablantes de portugués como lengua materna, que se suscribieron al examen del CELU y alcanzaron los niveles intermedio ($n=34$) y avanzado ($n=22$) de dominio de la lengua española. Respecto a la formación académica, la mayoría afirmó tener estudios universitarios, aunque algunos aún estaban cursando la carrera. Asimismo, en lo que se refiere a la edad, se concluye que son datos bastante heterogéneos, comprendiendo un rango entre 16 y 56 años.

3.2. Criterios para el análisis de los errores

Para atender a nuestro objetivo de estudio, utilizamos los siguientes criterios: a) el criterio lingüístico/gramatical; b) el criterio descriptivo; c) y el criterio etiológico. Para la definición de estos criterios, tuvimos en cuenta los estudios de Corder (1967, 1971, 1973, 1981), Vázquez (1986, 1991, 1999, en Gargallo, 2004) y Fernández (1997).

1. Criterio lingüístico/gramatical: tiene como base los diferentes niveles del sistema lingüístico (fonético-fonológico-ortográfico, léxico-semántico, morfosintaxis, discurso) y las categorías que son afectadas por los errores. Basándonos en este criterio, nuestro estudio se centra en los errores en la forma a lo que se refiere al léxico y a la ortografía.

2. Criterio descriptivo: implica explicar los errores, las estrategias del aprendizaje o las reglas lingüísticas seguidas por los hablantes. En nuestro estudio, el criterio descriptivo expresa las siguientes estrategias del aprendizaje: omisión; elección falsa; colocación innecesaria (adición); forma errónea; empleo erróneo; y colocación falsa.

Alexopoulou (2006, p. 21-22) nos describe sucintamente qué comprende cada una de estas estrategias:

- **Omisión:** ausencia de un morfema o de una palabra que debería aparecer. Ej.: **espero verte ___ próxima semana*
- **Elección falsa:** elección de un morfema o de una palabra incorrecta en un determinado contexto. En gran parte de los casos se trata de la sustitución de una unidad gramatical por otra. Ej.: **Vivo a Atenas*
- **Colocación innecesaria:** adición o presencia injustificada de un morfema o de una palabra que no debería aparecer. Ej.: **un otro día*
- **Forma errónea:** uso de una forma errónea de un morfema o de una estructura en lugar de otra que sería la correcta. Este tipo de error es típicamente formal y refleja el desconocimiento o inobservancia de las reglas gramaticales. Ej.: **penso*
- **Colocación falsa:** se trata del empleo incorrecto de un morfema o conjunto de morfemas que alternan la estructura sintagmática del enunciado. Por ejemplo, orden 'adjetivo/sustantivo' en lugar de 'sustantivo/adjetivo': **la civil guerra*

3. Criterio etiológico: considera el origen de las interferencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje-adquisición de una LE. Los errores producidos por interferencia de la lengua materna, o de otra LE, se conocen como 'interlingüales' o 'interlingüísticos'. Los errores derivados de conflicto interno de las reglas de la LE se dominan 'intralingüales' o 'intralingüísticos.'

3.3 Procedimientos

Para el análisis de la escritura de los informantes, se tuvo en cuenta dos géneros diferentes de textos: carta familiar y artículo de opinión, contemplados en los exámenes del CELU. La elección del análisis de estos géneros se debe a la oportunidad de realizar el análisis de errores en un contexto que permitiera un lenguaje más sencillo (informal) y en otro que exigiera un lenguaje más bien elaborado (formal).

Tras una exhaustiva tarea de análisis e identificación de errores en las producciones escritas, estos fueron catalogados en tablas y clasificados según los criterios que presentamos anteriormente. También se procede a la descripción de las posibles causas que conllevan a los aprendices brasileños a cometer fallos en las formas léxicas y ortográficas en la escritura de vocablos en español.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue analizar las interferencias que el portugués como lengua materna ejerce en la escritura de brasileños adultos que aprenden español como lengua extranjera. Desde una perspectiva de lenguas afines, se propuso, puntualmente, analizarla escritura léxica y ortográfica en español de estos brasileños.

Los resultados recabados de las producciones escritas tomadas en este estudio apuntaron a las categorías de estructuración léxica y de ortografía como las más representativas en términos de ocurrencias de errores en la lengua. Igualmente, se observó que estas categorías destacan, sobre todo, debido al léxico común y la proximidad de las formas de las palabras en portugués y español (Rocha, 2013). A continuación, se describen y se analizan los resultados obtenidos.

4.1 Estructuración léxica

En este apartado presentamos los errores que aparecieron repetidamente en la estructuración léxica en diferentes palabras, es decir, independientemente de la clase gramatical a la cual pertenece el vocablo. De igual modo, consideramos también errores puntuales, esto es, casos especiales de determinadas palabras, pero que igualmente indican la interferencia de la lengua portuguesa sobre la lengua española.

Se observó en esta categoría que la interferencia de la lengua materna es mucho más expresiva que los factores intralingüísticos en la estructuración de palabras por aprendientes brasileños de español. Los errores de origen interlingüístico (83%) se revelaron predominantes frente a los de naturaleza intralingüística (17%).

Los casos que sufren interferencia de la lengua materna respectan a: diptongación (supresión o colocación innecesaria); omisión o inserción innecesaria de letras en la estructuración de algunos vocablos; omisión de apócope; problemas en el empleo de algunos sufijos; empleo de léxicos de la lengua materna. Los análisis de las ocurrencias evidencian que, en su mayoría, estas derivan de analogías que los aprendientes hacen de vocablos de la lengua portuguesa, cuya estructura en español es muy similar. Abajo ilustramos los casos de naturaleza interlingüística evidenciados de en la estructuración léxica en español y reseñamos las ocurrencias del error (Tabla 1).

Errores interlingüísticos	Descripción del error
(1) <i>rendimentos*</i> , <i>cento*</i> , <i>forzas*</i> , <i>rodas*</i>	Forma errónea en la diptongación de la <u>vocal tónica</u> que, en diferentes clases gramaticales, es suprimida.
(2) <i>estudos*</i> , <i>vidro*</i>	Forma errónea en la diptongación de la <u>vocal no tónica</u> que también es suprimida.
(3) <i>distribuição*</i> , <i>diminuição*</i> , <i>contribuição*</i>	Colocación innecesaria de diptongación.
(4) <i>grande*</i> <i>tontería</i> , <i>grande*</i> <i>beso</i> , <i>grande*</i> <i>esfuerzo</i>	Omisión de apócope en el adjetivo 'grande' antepuesto al sustantivo.
(5) <i>aceso*</i> , <i>estrutura*</i> , <i>instruções*</i> <i>praticamente*</i> , <i>produtividade*</i> , <i>redução*</i>	Omisión de la 'c' en medio de palabra en los siguientes casos: antes de la 't' o en casos que requieren doble 'c'.
(6) <i>imediatamente*</i>	Omisión de la 'n' antepuesta a la 'm' en palabras que llevan 'nm'.
(7) <i>propria*</i> , <i>propriedades*</i>	Empleo erróneo de la 'r' en la formación de los derivados de la palabra 'propio'.
(8) <i>ricazo*</i> , <i>leys*</i>	Empleo erróneo de algunos sufijos: de aumentativo y de plural.
(9) <i>saída*</i> , <i>agir*</i>	Empleo erróneo de léxicos de la lengua materna en lugar de los de la lengua meta.

Tabla 1. Errores interlingüísticos en la estructuración léxica

En cuanto a los errores de estructuración léxica causados por confusión con las reglas de la propia lengua meta y/o no dominio pleno de ellas se refieren a: sobregeneralización en el empleo de diptongación; sobregeneralización y analogía a la formación de algunas palabras en la lengua meta para la composición de otras; sobregeneralización en el empleo de apócope; inserción innecesaria de letras (por hipercorrección) en la formación de palabras; sobregeneralización en la formación de diminutivo; cambio en el orden de letras que modifican el sentido de la palabra. Ilustramos las ocurrencias de origen intralingüístico en la tabla siguiente, (Tabla 2).

Errores intralingüísticos	Descripción del error
(10) <i>cierca</i> *	Colocación innecesaria de diptongación por sobregeneralización de esta regla de la lengua meta.
(11) <i>por lo menos</i> *	Forma errónea por sobregeneralización y analogía al adverbio 'mismo'.
(12) <i>basis</i> *	Forma errónea por sobregeneralización y analogía al sustantivo 'análisis'.
(13) <i>respectada</i> *	Colocación innecesaria de la 'c' por sobregeneralización de esta regla en la lengua meta.
(14) <i>yo tenía perjuicio</i> * <i>contra los perezosos</i>	Forma errónea provocada por el cambio de orden de las letras, lo que implica, en este caso de la lengua meta, no solo un error de estructuración léxica, sino también semántico.

Tabla 2. Errores intralingüísticos en la estructuración léxica

4.2 Errores de ortografía

En esta sección elucidamos los errores gráficos que ocurren en la formación de distintas clases de palabras. Cabe destacar al respecto que nuestra atención en esta categoría radica en la forma, por ende, no consideramos reglas de acentuación gráfica, uso de mayúsculas o minúsculas y tampoco puntuación.

En esta categoría los errores derivados de la interferencia de la lengua materna, es decir, de naturaleza interlingüística, también se revelaron mayoría (94%) en contraste con los errores derivados de la propia lengua meta, los intralingüísticos (6%).

Los casos más reiterados de interferencia de la lengua materna en la ortografía en español se relacionan con: empleos de grafemas que representan sonidos muy próximos en vocablos de grafía muy similar en español y portugués. Las evidencias de error o equivocación se destacan en los siguientes pares de letras: v-b, q-c, d-t, i-e, f-h y m-n al final de una palabra; también se identificó el empleo de 'ss', perteneciente a la regla ortográfica de la lengua portuguesa. Análogamente al análisis de los errores relativos a la estructuración léxica, los errores de ortografía también apuntan la similitud gráfica entre español y portugués como un factor que lleva a cometer errores en la ortografía. La proximidad que presentan estas dos lenguas en la grafía hace con que los aprendientes brasileños registren erróneamente en su escritura la forma en portugués. En la Tabla 3 ejemplificamos y describimos estas ocurrencias interlingüísticas.

Errores interlingüísticos	Descripción del error
(15) <i>comprovado*</i> , <i>devido*</i> , <i>aprovechavan*</i> , <i>livre*</i>	Empelo erróneo de la 'v' en lugar de la 'b'.
(16) <i>frequenten*</i> , <i>consequencia*</i> , <i>qualidad*</i>	Empelo erróneo de la 'q' en lugar de la 'c'.
(17) <i>faculdad*</i> , <i>dificuldades*</i> , <i>fadiga*</i> , <i>renda*</i>	Empelo erróneo de la 'd' en lugar de la 't'.
(18) <i>intero*</i> , <i>enfermidades*</i> , <i>sen*</i>	Empelo erróneo de la 'i' en lugar de la 'e'.
(19) <i>fierro*</i>	Empelo erróneo de la 'f' en lugar de la 'h'.
(20) <i>com*</i> , <i>em*</i>	Empelo erróneo de 'n' en lugar de 'm' al final de las preposiciones 'con' y 'en'.
(21) <i>passiva*</i> , <i>possible*</i>	Empelo erróneo de doble 's'.

Tabla 3. Errores interlingüísticos en la ortografía

En lo que se refiere a los errores de ortografía de naturaleza intralingüística, destacamos especialmente la sobregeneralización del empleo de la 'b' en lugar de 'v' en determinadas conjugaciones verbales. Se identificó esta ocurrencia con los verbos 'estar' y 'andar' en el pretérito indefinido (*estube**, *andube**). Este error intralingüístico deriva del hecho de que hay verbos que en portugués se escriben con 'v' y sus correspondientes en español con 'b'. Ello puede llevar al aprendiz lusohablante a sobregeneralizar el uso de 'b' en lugar de 'v' en español. Otro condicionante que puede inducir al aprendiz a este error se relaciona a la pronunciación de la 'v' que, en español, es idéntica a la de la 'b'.

Teniendo en cuenta la aproximación con respecto a la pronunciación de estas dos consonantes en español, retomamos a Cassany *et al.* (2008) al afirmar que el conocimiento acerca de una palabra implica, entre otros elementos, saber cómo se pronuncia y su ortografía.

Sin relegar la importancia del aprendizaje centrado en habilidades comunicativas, este tipo de ocurrencia intralingüística nos lleva a relevar la atención que merece la enseñanza y práctica de la escritura en lengua española en el proceso de aprendizaje como LE. Además, en consonancia con las motivaciones de los brasileños de relacionarse socialmente, económica y académicamente con sus vecinos suramericanos, resaltamos la importancia que tiene en el ámbito profesional y académico el cuidado de la ortografía y de la escritura léxica.

Los resultados globales obtenidos de este estudio corroboran las afirmaciones de França (2018) al destacar la preocupación que han demostrado docentes e investigadores en referencia a la enseñanza-aprendizaje de la escritura en español en distintos contextos sociales. Igualmente, y en correspondencia a otras investigaciones previas presentadas en la revisión de la literatura, nuestra reflexión acerca de los resultados nos lleva a relevar la atención que el docente debe tener en referencia a las ideologías lingüísticas (Aires y Mózillo, 2018) y a las creencias acerca del aprendizaje de ELE por brasileños (Espinosa Taset, 2009).

El entramado de estas ideologías y creencias sobre el aprendizaje de español por brasileños puede reflejarse significativamente en sus decisiones, acciones y en sus resultados respecto al aprendizaje de la lengua española. La percepción previa de la supuesta facilidad del aprendizaje de español que tienen estos estudiantes les genera la ilusión de que no es necesario dedicarse a aprenderlo en profundidad.

Investigaciones al respecto ya revelan un rápido avance en los niveles iniciales en razón de una supuesta "transparencia" léxica entre los idiomas español y portugués, seguido de un período de estancamiento a partir del nivel intermedio (Capilla, 2009; Pavón, 2009; Rocha, 2013), lo que resulta un elevado número de interferencias. Los resultados alcanzados en nuestro estudio corroboran estas afirmaciones, especialmente considerándose las interferencias interlingüísticas como las más recurrentes, sea en el nivel intermedio, sea en el avanzado.

6. CONCLUSIONES

Los paradigmas de formación léxica y ortográficos presentan distintos problemas respecto a la estructuración de vocablos y a la ortografía en la IL de aprendientes brasileños de español en sus producciones escritas en la referida lengua. En gran parte, estos problemas se deben a la interferencia de su lengua materna (errores interlingüísticos). Por otro lado, hay también errores, aunque con menor representatividad, ocasionados por la confusión en el uso de las reglas de la propia lengua objeto (errores intralingüísticos).

En cuanto al total de errores en la estructuración léxica, observamos que un 83% es de origen interlingüístico, mientras que un 17% es de causa intralingüística. Respecto a los errores de ortografía, igualmente derivan mayoritariamente de la interferencia de la lengua materna, siendo un 94% de los errores por interferencia de la lengua portuguesa, a la vez que solo un 6% corresponde a errores oriundos de la lengua meta.

El análisis de los resultados en las dos categorías, en efecto, reveló la mezcla que hacen los aprendientes brasileños de las estructuras de las lenguas española y portuguesa. Ello consolida el planteamiento al cual hicimos referencia en el inicio de este estudio, es decir, la similitud encontrada entre los dos idiomas no implica una facilidad. Desde la perspectiva de docentes de ELE para brasileños, vemos la estructuración léxica y la ortografía como dos puntos de especial dificultad para los brasileños que aprenden español. Esta dificultad se da a conocer incluso en los niveles más avanzados, como se pudo notar en las producciones escritas de nivel avanzado.

Nuestra intención en este artículo ha sido exponer las dificultades, más específicamente los errores, que aprendientes brasileños adultos de español presentan a lo largo del aprendizaje de esta lengua, y, por consiguiente, en su proceso de alfabetización en lengua española. Por cierto, la elección por analizar las producciones escritas de estos aprendientes corrobora nuestro interés por este proceso. De todas maneras, consideramos relevante aclarar que "cometer errores es una parte inevitable y hasta necesaria del proceso de aprendizaje [...] y la corrección es la que nos proporciona el tipo de evidencia negativa necesaria para el descubrimiento de la regla o el concepto correcto" (Corder, 1971, p. 75).

A tal efecto, vemos el resultado de este estudio como un recurso de asesoramiento al docente de ELE, especialmente de aprendientes lusófonos, al poder utilizarlo como material de apoyo para una reflexión acerca de la enseñanza-aprendizaje de español. Adicionalmente, los resultados aquí planteados pueden traducirse en insumos en la producción de materiales de ELE direccionados a hablantes de portugués. Por otra parte, pueden servir de activadores en el desarrollo de estrategias y actividades pensadas para solucionar, o bien minimizar, los errores

de naturaleza microtextual en la escritura en ELE que presentan los aprendientes brasileños de español o la comunidad lusohablante.

Igualmente, advertimos que el profesor, al conocer las causas del error, puede asumir el papel de mediador/orientador en una tarea de corrección evidenciadora con foco en las dificultades del estudiante. Asimismo, este conocimiento permite y posibilita al docente direccionar el aprendiente hacia un aprendizaje en el que el estudiante asume el papel de agente reflexivo en su proceso de aprendizaje y aprende con sus propios errores. En tal sentido, coincidimos con Capilla (2009) al resaltar la necesidad de enfoques metodológicos que consideren más allá de las habilidades comunicativas elementales, sino que tengan en cuenta funciones expresivas más complejas -la escritura en ELE- y con base en la concienciación y contraste.

Asimismo, consideramos que el aprendiente, al reflexionar sobre la causa etiológica de su error, podrá más fácilmente analizar los factores específicos de su propia lengua o de la lengua meta que les llevan a cometer el error. En otras palabras, hay que fomentar en el alumnado la conciencia de aprender a aprender lenguas próximas; además de promover la importancia del análisis, de la reflexión y del metalenguaje como facilitadores en el aprendizaje de ELE.

NOTAS

1 Tratado del Mercado Común del Sur; todos los países miembros de este acuerdo, con excepción de Brasil, hablan la lengua española.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agustín Llach, M. P. (2011). *Lexical Errors and Accuracy in Foreign Language Writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Aires, D. M. d. R. & Mozzillo, I. (2018). A influência da língua materna para a aprendizagem de língua estrangeira: Ideologias lingüísticas sobre o contato de línguas. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia - ScientiaTec*, 5(2), Rio Grande do Sul: IFRS. <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3257/pdf>
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, (5), 17-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1709311>
- Baralo, M. (2005). La competencia léxica en el Marco Común Europeo de Referencia. *Revista Carabela*, (58), España: SGEL. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/58/58_027.pdf
- Capilla, M. C. C. (2009). O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas. *XII Congresso Internacional de Humanidades*, UnB: Brasília. <https://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/299/246.pdf>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 13 ed.
- CELU – *Certificado de Español Lengua y Uso*. <https://www.celu.edu.ar/index.php?lang=es>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics -IRAL*, (5), 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics -IRAL*, (9), 161-170. (Traducido al español: Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. En: Licerias, J. M., 1991. *La adquisición de las lenguas extranjeras*, p. 63-77. Madrid: Visor).
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin. (Traducción al español: 1992. *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa).
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL Compositions. *Journal of second language writing*, 4(2), 139-155, Elsevier.
- Espinosa Taset, I. (2009). Las creencias de aprendizaje de principiantes brasileños sobre la escritura en la adquisición del E/LE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (6). <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/121/95>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- França, S. S. (2018). Dificuldades na aprendizagem do espanhol no Brasil: reflexões sobre a escrita. *Revista Primeira Escrita*, (5), 36-45. <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/7833/5644>
- Freitas, J. A. X. (2021). *Brasileiros estudando medicina na Argentina: análise do fenômeno a partir da última década*. [Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal do ABC]. https://www.researchgate.net/publication/358897229_BRASILEIROS_ESTUDANDO_MEDICINA_NA_ARGENTINA_ANALISE_DO_FENOMENO_A_PARTIR_DA_ULTIMA_DECADA
- Gómez Camacho, A. (2005). Enseñar ortografía a universitarios andaluces, *Revista Escuela Abierta*, (8), 129-147. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1457624>
- Instituto Cervantes (2021). El Español en el Mundo. *Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf
- Izquierdo, M. (2004). *La selección del léxico en la enseñanza del español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE
- Lajus, F. (2021). Universidades e internacionalização da educação superior para a integração regional: a agenda educacional Mercosul e as mobilidades de estudantes brasileiros para a Argentina. *Revista Neiba Cadernos Argentina-Brasil*, (10), 1-18. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/neiba/article/view/57567/38782>
- Llamas Saíz, C. (2010). Competencia discursiva escrita en los niveles Avanzado (B2) y Dominio (C1): la unidad textual en los manuales de ELE. *MarcoELE*, (11), 1-25. https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/28307/2/llamas-competencia_discursiva.pdf
- Martín Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical. En: Lobato, J. S. y Gargallo, I. S., 2004. *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 467-489.
- MERCOSUR, Secretaría del Mercosur. *Quiénes somos*. <https://www.mercosur.int/quienes-somos/en-pocas-palabras/>
- Moreno, E. M. (2016). Los errores ortográficos en trabajos académicos de alumnos universitarios. En: Mediavilla, A. D. *at al.* (Eds.), *Aprendizaje plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Universidad de Alicante, 521-532.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics -IRAL*, (9), 115-123.

- Oliveira, A. P. S. & Antonello, I. T. (2019). A migração de brasileiros para estudar medicina na Argentina: O caso da Universidade Nacional de Rosário (UNR). *XIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ENANPEGE) – A Geografia brasileira na Ciência-Mundo: produção, circulação e apropriação do conhecimento*. São Paulo. http://www.enanpege.ggf.br/2019/resources/anais/8/1559734329_ARQUIVO_Artigo_ENANPEGEariel.pdf
- Oliveira, A. P. S. & Antonello, I. T. (2022). Considerações acerca do papel das políticas educacionais de acesso ao ensino superior na migração internacional de brasileiros. *Revista Geografia Ensino e Pesquisa*. Santa Maria, RS: Universidade Federal de Santa Maria, (6), 3 ed. <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/65327/49055>
- Pavón, M. E. A. (2009). *Análisis de Errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9544/>
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langueé trangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. [Tesis doctoral no publicada, Universidad de París VIII].
- Rocha, C. B. (2013). *Los errores léxicos en textos escritos en español por alumnos universitarios brasileños en formación como profesores de Español Lengua Extranjera*. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/120580#page=1>
- Rodríguez, F. J. & Sánchez, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (31), 153-171. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n31/0121-053X-clin-31-00153.pdf>
- Sánchez, D. (2009). La expresión escrita en la clase de ELE. *MarcoELE*, (8), 1-41, Universidad de Filipinas. https://marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics -IRAL*, (10), 209-231.
- Tarone, E. (1983). On the variability of interlanguage systems. En: *AppliedLinguistics*, (4), 143-163. (Traducido en Liceras, J. M., 1992).
- Universidade de São Paulo (USP). Centro Interdepartamental de Línguas. *Certificado de Español Lengua y Uso (CELU)*. <https://clinguas.fflch.usp.br/node/35>
- Van Dijk, T. A. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Barcelona: Siglo XXI.

Propuesta de un corpus literario de narración gráfica contemporánea para la alfabetización de migrantes adultos

A proposal of a literary corpus of contemporary graphic narrative for adult migrant literacy

Lucía Pilar Cancelas-Ouviña

Universidad de Cadiz

lucia.cancelas@gm.uca.es

RESUMEN

En este trabajo se propone la educación literaria como un complemento a la educación lingüística en la alfabetización de adultos en un idioma adicional tomando la narración gráfica como un canal de aprendizaje con múltiples posibilidades dentro del marco de la pedagogía de las multiliteracias y del pensamiento visual. Para ello, se ha seleccionado un corpus literario de álbumes ilustrados, cómics y novelas gráficas sin palabras para la alfabetización de migrantes que pueden servir de apoyo en la enseñanza de la lengua del país de acogida y que por su temática despiertan la resonancia afectiva de los lectores. A través de estos recursos no solo se fomenta la alfabetización lingüística, sino que también se aborda la alfabetización visual y emocional y el pensamiento crítico.

Palabras clave: narrativa gráfica, migración, multialfabetización, corpus literario.

ABSTRACT

This paper proposes literary education as a complement to language education in adult literacy in an additional language, taking graphic narrative as a learning channel with multiple possibilities within the framework of the pedagogy of multiliteracies and visual thinking. To this end, a literary corpus of illustrated albums, comics and wordless graphic novels has been selected for migrant literacy that can be used to support the teaching of the language of the host country and that, given their subject matter, awaken the affective resonance of the readers. Through these resources, not only linguistic literacy is promoted, but also visual and emotional literacy and critical thinking are addressed.

Keywords: graphic narrative, migration, multiliteracy, literary corpus.

1. CONTEXTUALIZACION

Éxodo, destierro, exilio, ostracismo son realidades que han acompañado al ser humano desde el principio de la humanidad. En el mundo globalizado actual en el que se acentúan las desigualdades entre el primer mundo y un tercer mundo que a través de internet tiene contacto con el mundo virtual soñado, las corrientes migratorias se han incrementado dramáticamente y las sociedades se encuentran con un gran flujo de población adulta que necesita integrarse de forma rápida en el país de acogida y para ello dominar el nuevo idioma se antoja una necesidad prioritaria.

La alfabetización de adultos migrantes es un gran desafío y es una actividad un tanto marginal ya que no es una actividad encuadrada en la enseñanza formal sujeta a un currículo ni a un itinerario determinado que deba seguir esta población. A su llegada al país de acogida los migrantes reciben fundamentalmente formación en centros de carácter social (ONGs, fundaciones, asociaciones, entidades sociales y religiosas...) donde la voluntariedad tanto de docentes como de los aprendices que participan es un elemento determinante. Por otro lado, la ausencia de formación específica en didáctica de segundas lenguas con adultos de los docentes/monitores suele ser una tendencia generalizada en esta formación permanente.

Si bien cada vez hay mayor disponibilidad de materiales en abierto que pueden ser de gran utilidad como los ofrecidos por el Centro Virtual Cervantes, La Liga Española de Educación, Cruz Roja, Junta de Andalucía entre otros. Editoriales como Santillana, Edinumen y SGEL también incluyen en su catálogo manuales para trabajar con personas migrantes de terceros países no alfabetizados o con dificultades lectoescritoras.

Algunos investigadores se han ocupado de analizar la oferta de materiales para la enseñanza del español a migrantes (García Parejo, 2003; Hernández y Villalba, 2003) y ofrecen una descripción y comparativa de los distintos manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera. Se observa que casi en su totalidad son materiales de carácter pedagógico con una clara orientación a la educación lingüística, estructurados en unidades temáticas en torno a las necesidades de los migrantes en la sociedad de acogida, incidiendo en la competencia lingüística y diversificando en su mayoría la lectoescritura y la comunicación oral. Se suelen plantear tareas que tienen o tendrán que acometer en contextos y situaciones reales. Tras estudiar el estado de la cuestión se aprecia que no suelen emplearse textos literarios en la alfabetización, que la educación literaria apenas se contempla y que la dimensión afectiva no está suficientemente tratada. Si bien es cierto, que el fomento de la lectura *per se* no tendría cabida en la fase de alfabetización temprana en la que se encuentra este colectivo, sí es posible plantear la inclusión de textos literarios auténticos que reúnan unas características específicas que se adapten a las necesidades de este alumnado.

La finalidad de este estudio es proponer la educación literaria como un complemento a la educación lingüística en la alfabetización de adultos en un idioma adicional, tomando la narración gráfica como un canal de aprendizaje con múltiples posibilidades dentro del marco de la pedagogía de las multiliteracidades y del pensamiento visual.

El presente artículo es el resultado de una investigación de corte cualitativo, centrada en el análisis bibliográfico de obras literarias de narrativa gráfica, y está estructurado en tres partes: en la primera se ofrece la fundamentación teórica del estudio subdividida a su vez en tres grandes bloques, en la segunda se describe el enfoque metodológico de la investigación y en la tercera se exponen los resultados. Como producto final se ofrece un corpus literario de narrativa gráfica para la alfabetización de migrantes adultos compuesto por novelas gráficas, álbumes ilustrados y cómics que tienen como denominador común el tema de la migración y que pueden servir de material de apoyo para las sesiones de alfabetización.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En el marco teórico se analiza el rol de la educación literaria en la alfabetización de migrantes adultos poniendo el foco en el potencial de la narrativa gráfica; en segundo lugar, se propone el Pensamiento Visual (*visual thinking*) y la pedagogía de las multiliteracidades como recursos para el abordaje de la alfabetización multimodal y, en tercer lugar, se aborda la figura del mediador como elemento indispensable que asegure el éxito de este modelo.

2.1 La educación literaria en la alfabetización de migrantes: la narrativa gráfica

La educación literaria no suele ser una prioridad en la alfabetización de adultos y las obras literarias son un material secundario a la hora de impartir docencia pese a que su dimensión social y afectiva hace que sean especialmente recomendables como recurso pedagógico para trabajar en el aula con migrantes. Bataller y Reyes Torres (2019: 17) justifican el papel de la literatura argumentando que: "Del mismo modo que aprendemos nuestra primera lengua entrando en contacto con la literatura, también lo debemos hacer con la segunda y tercera para lograr un aprendizaje completo".

Foncubierta y Fonseca (2018) defienden en relación al proceso lector en segundas lenguas que:

La lectura se constituye, así, en uno de sus vehículos para el aprendizaje de la lengua extranjera, pero es también un recurso fundacional para su desarrollo intelectual y social, para la adquisición de la cultura meta y para el incremento de su interés por el conocimiento. (Foncubierta y Fonseca, 2018, p.14)

Estudios etnográficos a pequeña escala demuestran el valor de superar un enfoque funcional de alfabetización, a favor del desarrollo de la alfabetización crítica, en la cual la lectura es una actividad interpretativa (Young-Scholten y Peyton, 2018: 9).

Para que la educación literaria se desarrolle favorablemente en este contexto se deben considerar algunas variables como: a. Las características de los destinatarios, b. La selección adecuada de géneros y obras literarias, c. Las funciones de la educación literaria en el contexto educativo y d. Las actividades de mediación y fomento de la lectura que se propongan; ya que, debido a la deficitaria competencia lectora de los migrantes y a su bajo nivel de interlengua no todas las obras son aptas

para este fin. Es indispensable que la intervención educativa en esta línea se encamine en dos vertientes principales: la adecuación de los textos seleccionados y el establecimiento de vínculos entre el lector y el texto (Colomer, 1991).

Como punto de partida para el diseño posterior, se establece el perfil lector de los migrantes adultos en función de los siguientes parámetros:

Nivel de alfabetización en su lengua materna	Nivel de alfabetización respecto a la segunda lengua
Ágrafos	Principiantes absolutos: adultos que llegan por vez primera al país de acogida y necesitan una formación de emergencia para subsistir. Optan por cursos intensivos de corta duración
Alfabetizados en su lengua materna	Alfabetización de adultos migrantes que llevan un tiempo en el país de acogida y deciden mejorar su nivel idiomático y completar su proceso de alfabetización. Aspiran a la integración plena y a mejorar laboral y socialmente.

Tabla 1. Categorización de tipos de migrantes en función a su competencia idiomática en L1 y L2 (Elaboración propia)

En cuanto al género literario elegido, se opta por el narrativo y más concretamente por el subgénero de la narración gráfica que es definida por Hernández Ranz (2014) como:

Una forma de expresión artística en sí misma que acoge diferentes géneros o medios con sus peculiaridades. El cómic, el humor gráfico, la publicidad, en ocasiones, o el libro álbum son algunos de ellos. Estas obras narrativas que tienen la singularidad de contar historias en imágenes pueden ser ficcionales o no serlo. (Hernández Ranz, 2014, p.58)

La peculiaridad de la narración gráfica es que no se sirve de la palabra para contar historias, sino que utiliza la imagen estática en secuencias, apelando a dos modalidades de formato de información: verbal y visual (variación cromática, uso de iconos o gráficos). El dibujo ayuda a identificar sentimientos y emociones que de otra manera corren el riesgo de pasar desapercibidos si no se es un lector ávido o si la competencia lingüística resulta insuficiente para la tarea y obstaculiza en exceso la captación del mensaje. (Vázquez Aguado et al, 2008).

Dentro de la narración gráfica se elige la novela gráfica, los cómics y los álbumes ilustrados para su estudio por su potencial en la alfabetización. Se ha de reseñar que, aunque comparten la imagen como medio de expresión, existen diferencias destacables que deben ser tenidas en cuenta por el docente o mediador. Es habitual que se dé cierta confusión teminológica y que, a menudo, estos términos se empleen como sinónimos ignorando las diferencias conceptuales que los delimitan. No obstante, en muchos casos resulta bastante complejo establecer una clasificación precisa, pues hay obras de difícil catologación por su temática y enfoque.

El vocablo novela gráfica fue acuñado en los años 80 tras la publicación de la obra *A Contract with God* (1978) de Will Eisner, centrada en los *Tenements* de New York, que eran las viviendas construidas para alojar a los inmigrantes judíos procedentes de Europa (Hernández Ranz, 2014), aunque hay referentes de novelas en imágenes

anteriores publicadas por Frans Masereel (1889-1972) al que se le considera el precursor de este subgénero.

Pese a que el nacimiento del término “novela gráfica” se sitúa en EE.UU., Barrero (2005) cita como apunte curioso que en España ya se utilizaba 30 años antes el subtítulo de “novela gráfica” para aludir a publicaciones de historietas:

La primera de ellas creemos que fue la colección de la editorial barcelonesa Reguera aparecida en torno a 1948, titulada precisamente *La novela gráfica*. Fue aquél un intento de hacer comulgar literatura con historieta en la España gris de la dictadura, con libritos de 20 páginas que adaptaban sintéticamente una obra novelística; la que abrió la colección fue *Jane Eyre* (Alma rebelde), con dibujos de Ramón Sabatés. Pasados unos años, desde 1960, algunos editores tomaron la decisión de añadir a los títulos de sus colecciones de historietas románticas o de acción el subtítulo “Novela gráfica” o “Novela gráfica para adultos” (...). Así asistimos a un desfile de títulos muy alejados del formato libro y del concepto concreto que hoy se quiere atribuir a *graphic novel*: *Sissi. Novelas gráficas* (Bruguera, 1959), *Celia. Novelas gráficas* (Bruguera, 1960), *Salomé. Novelas gráficas para adultos* (Toray, 1961)... (Barrero, 2005, p. 6).

La novela gráfica se define como una historia narrativa gráfica extensa de autoría única (autor=ilustrador) o compartida (autor e ilustrador) con un argumento literario complejo que está pensada como un todo y cuya historia se puede disfrutar por completo, de principio a fin, en una sola entrega. Tiene una dimensión estética y una estructura ordenada y se construye a partir de secuencias de imágenes dibujadas, pintadas o fotografiadas con un formato equivalente al de un libro tradicional de cartón y con lomo encolado. Pueden contener palabras, pero a veces solo se reducen al título o a algún paratexto. Hermoso y Roca (2012) la describen como un cruce entre literatura, cine e ilustración.



Ilustración 1. Ejemplo de novela gráfica. *Flotante (Flotsam)* (2007) de David Wiesner

Para Arizmendi (1975:7) el cómic es «una expresión figurativa, una narrativa en imágenes que logra una perfecta compenetración (interrelación) de palabra y dibujo gracias, fundamentalmente, a dos convenciones: la viñeta (que distingue la continuidad del relato en el tiempo y en el espacio) y el globo (que encierra el texto y delimita al protagonista)».

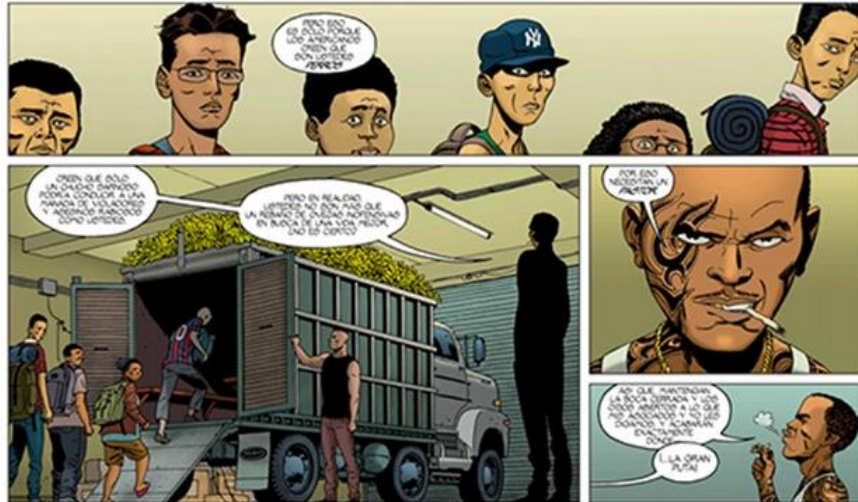
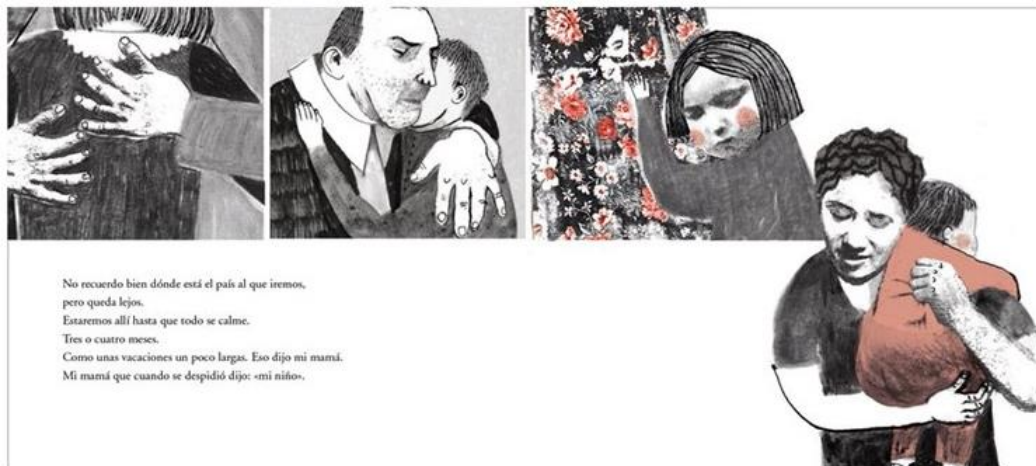


Ilustración 2. Ejemplo de cómic. Barrera (2019) de Vaughan, Martín y Vicente

En la academia hay un controvertido debate sobre si se pueden utilizar los términos novela gráfica y cómic como sinónimos. Si bien el nombre de novela gráfica se utiliza de forma indistinta para referirse a cualquier tipo de cómic convencional, no todas las novelas gráficas pueden ser consideradas cómics. La diferencia entre ambos estriba en que el cómic reúne unas convenciones iconográficas o códigos gráficos, como las viñetas, los globos y didascálicas, la metáfora visual, la onomatopeya, las líneas del movimiento y un tipo de lenguaje específico que son su seña de identidad y que no son compartidos por la novela gráfica que tiene un carácter más artístico, no utiliza bocadillos ni onomatopeyas, se centra más en la belleza estética de la ilustración y tiene una trama más elaborada.

El álbum ilustrado es una obra literaria en la que la imagen y el texto se funden para construir un mensaje conjunto, la imagen deja de ser un mero acompañamiento de la narración para adquirir la función de complementariedad o incluso convertirse en una historia paralela Tomasi (2014).



No recuerdo bien dónde está el país al que iremos,
pero queda lejos.
Estaremos allí hasta que todo se calme.
Tres o cuatro meses.
Como unas vacaciones un poco largas. Eso dijo mi mamá.
Mi mamá que cuando se despidió dijo: «mi niño».

Ilustración 3. Ejemplo de álbum ilustrado. *Mexique, el nombre del barco* (2017) de Ferrada y Penyas

Mientras que la novela gráfica suele estar destinada a un público juvenil o adulto, el mayor volumen de álbumes ilustrados está concebido como obras infantiles; no obstante, en el mercado editorial también se encuentran álbumes ilustrados para adultos. En relación con los cómics, estos se diversifican para público infantil y adulto y existe una tipología claramente establecida dentro del mundo del cómic: cómics de superhéroes, cómics para adultos, cómics tipo de recuentos de vida, cómics bélicos, de humor, deportivos, de terror, de aventura, históricos, de ciencia ficción, fantásticos, costumbristas, románticos, mangas, mechas, anime, etc.

Los cómics objeto de estudio en este trabajo se encuadran en la modalidad de cómic tipo de "recuentos de vida" que es el nombre que reciben aquellos cómics que ofrecen relatos reflexivos sobre la vida. Por su parte, los álbumes ilustrados y novelas gráficas se engloban dentro de la tendencia del realismo social cuya finalidad es evidenciar realidades y temas que preocupan a la sociedad actual (Feminismo, migración, discriminación racial, conflictos bélicos, violencia de género, homofobia, exclusión social, ecologismo, etc.) vislumbrándose un atisbo de crítica social.

En cuanto a la alfabetización de adultos, la ventaja de la narración gráfica radica en que puede ser utilizada con personas ágrafas y con principiantes absolutos puesto que las imágenes facilitan la comprensión a aprendices que no dominan un nuevo idioma y constituyen un material auténtico de lectura, no diseñado en su origen con un fin pedagógico, que proporciona un placer estético promoviendo tanto la alfabetización lingüística como la alfabetización visual y emocional. Su componente eminentemente visual contribuye a romper las barreras idiomáticas y facilita la interacción profesor-alumno. A su vez, la narración gráfica responde a la demanda de nuevas formas de literatura más acordes con lectores habituados a la narración visual (cine, televisión, videoclips, publicidad, memes, etc.). El hecho de que lo visual precede al lenguaje verbal también justificaría la utilización de imágenes en la alfabetización, tal como argumenta Barry (1997, p. 69) "*Because vision developed before verbal language, images are a natural part of our primal sense of being and represent the deepest recesses of ourselves*".

Un subgrupo dentro de esta tipología son las novelas gráficas o álbumes ilustrados sin texto donde los autores optan por narraciones gráficas sin palabras para que el silencio confiera protagonismo y que el lector se focalice exclusivamente en las imágenes tal como sugiere Colón (2021: 12).

El silencio contribuye a crear una experiencia de lectura singular y compleja, en la que las ilustraciones cobran mayor fuerza pues la imagen fija, que no cuenta con el anclaje de texto, necesita una contemplación sosegada e introspectiva que difícilmente se puede conceder a la imagen en movimiento.

Para una lectura adecuada de este tipo de libros se requiere una alfabetización visual que enfatice la necesidad de observación e inferencia a partir de la narración construida en imágenes (Fittipaldi, 2015) y es indispensable la figura del mediador. El lenguaje visual utilizado es calificado por Bosch (2015) como un "idioma universal" entendible por cualquier lector que, independientemente de su lengua materna y de las lenguas que conozca, está decodificando imágenes y no palabras, fomentando así la observación, deducción, lógica, interpretación, imaginación y la abstracción conceptual.

Lartitegui (2014) denomina a la ausencia de texto de anclaje “la imagen muda” y respecto a la utilidad de los “libros mudos” sentencia que “el medio visual ha prestado su eficacia para superar los inconvenientes del analfabetismo en todo lo ancho de la historia del planeta” (2014: 12). A partir de la investigación realizada con niños migrantes Fittipaldi (2015: 19) dice sobre el potencial de los libros ilustrados sin texto que:

Libros como *Emigrantes o Flotante* constituyen propuestas que, sin una red de palabras de la cual asirnos, enfatizan en la necesidad de observación e inferencia a partir de la narración construida en imágenes. Es gracias a esta particularidad que todos los lectores pueden ir construyendo diversos sentidos más allá de su nivel de dominio de la lengua de acogida y, paradójicamente (sic), la lectura de este tipo de textos complejos invita a quienes se acercan a ellos a poner en palabras las conexiones halladas, así como las dudas o los cuestionamientos surgidos en el proceso.

Una vez que se ha reflexionado sobre el perfil del lector migrante y el género más adecuado para la inclusión de la competencia literaria en su alfabetización, el siguiente paso es seleccionar una temática que permita crear un itinerario lector acorde a sus gustos y necesidades y que puedan utilizar los docentes a demanda como recurso didáctico para sus clases, talleres o sesiones de alfabetización. Miquel López (1995: 252) dice con relación a la selección de materiales por parte de los docentes que:

Tanto cuando utilice materiales publicados como cuando los produzca el propio profesor, tendrá que rechazar todas aquellas propuestas que: - Traten temas ajenos a la realidad de los inmigrantes o que puedan resultarles irritantes o humillantes. -Tampoco se realizarán actividades que presupongan que comparten esquemas cognitivos que los occidentales damos como universales.

Los manuales que se emplean habitualmente para este fin presentan actividades poco atractivas carentes de resonancia afectiva que no conectan con sus emociones ni despiertan el deseo de compartir y verbalizar las duras experiencias que están viviendo. Por el contrario, el material literario sí ofrece la posibilidad de trabajar la competencia emocional. En relación a la importancia de las emociones como factor determinante del éxito del proceso lector el escritor Gonzalo Moure esgrime que:

La vía para hacer lectores pasa por los textos que sugieren una emoción, los que no acaban de explicarlo todo y tocan alguna tecla interior. Son los textos que contienen verdadera literatura, los que están llenos de preguntas, de emoción y de ambigüedad. (En Margallo, 2012: 75)

Si bien es cierto que la literatura tiene un papel reparador en situaciones de crisis que debe ser contemplado, se aconseja huir de la “literatura botiquitín” (Margallo, 2015), que busca el efecto espejo y rehuir de su instrumentalización promoviendo, en primer lugar, el disfrute y la interacción del lector con el texto literario. La lectura literaria debería ser un espacio que posibilita el encuentro, que convoca el diálogo y la discusión entre lectores (Fittipaldi, 2008). En esta misma línea Margallo (2015: 30) asevera que:

En situaciones de desarraigo como las que viven los recién llegados, experimentar encuentros significativos con la lectura resulta fundamental para dar forma a la propia experiencia (...). Los textos provocan emociones que nos conmueven, constituyen una vía para conectar la literatura y la propia vida.

Los textos literarios pueden desempeñar un rol para la adaptación de aquellos que han dejado su tierra para instalarse en un nuevo país. Esta experiencia implica un reto psicológico y ofrece la oportunidad de reflexionar sobre la experiencia para transformarla y transformarse (Fittipaldi, 2015). Esta población experimenta miedo, incertidumbre, aislamiento, sentimientos de rechazo, inadaptación y encontrar sus experiencias y vivencias en un libro surte un efecto catártico. En palabras de Fernández-Corbacho (2014:2):

Las experiencias de vida y aprendizaje, dentro y fuera del aula, hay que integrarlas con la reflexión, hay que observarlas y analizarlas conscientemente para poder asimilarlas o para crear conceptos, reglas abstractas que nos permitan aplicar lo aprendido.

El encuentro con textos que elaboren simbólicamente la propia experiencia de desarraigo contribuye a hacer habitable el espacio psíquico y elaborar el duelo por las pérdidas sufridas (Margallo, 2015). A su vez, la lectura ofrece perspectivas diversas, otras visiones de la realidad que pueden ser inspiradoras y ayudan a interpretar lo vivido desde otro prisma abriendo horizontes y relativizando la crudeza de la migración. La educación literaria también contribuye a la construcción de la nueva identidad brindando una oportunidad para huir de la fijación que tienen los migrantes en sus identidades de origen con el consiguiente peligro de la "guetización" y la negación a integrarse.

Aunque Margallo (2012) tiene como objeto de estudio los adolescentes y la literatura infantil y juvenil, ella detecta dos grandes necesidades a las que puede atender la educación literaria en el contexto de los recién llegados: aprender la lengua y relacionarse con textos estimulantes que ayuden a la construcción de su propia identidad y a la construcción de la propia identidad y a la delimitación de un espacio en el nuevo contexto.

Existen precedentes de investigaciones centradas en el campo de la Literatura Infantil y Juvenil sobre la contribución de la literatura en el proceso de adaptación de los recién llegados que es fácilmente extrapolable a los migrantes adultos. Respecto a los resultados del proyecto internacional *Visual Journeys: Understanding immigrant children's responses to the visual image in contemporary picturebooks* dirigido por Evelyn Arizpe y desarrollado conjuntamente por investigadores de las universidades de Columbia, Glasgow, Bolonia y la Universitat Autònoma de Barcelona, Fittipaldi (2015: 17) concluye que:

Las experiencias llevadas a cabo por el equipo GRETEL y por los demás grupos participantes del proyecto *Visual Journeys* apuntan a que el trabajo de lectura compartida y de discusión literaria con libros sin palabras como *Emigrantes* de Shaun Tan (BFE, 2007) o *Flotante* de David Wiesner (Océano, 2007), por ejemplo, pueden colaborar en la promoción de una sociedad más inclusiva en la medida en que posibilitan

una reflexión empática y compleja sobre las relaciones entre las sociedades y entre las personas, sobre la identidad y la alteridad.

Una vez justificada la viabilidad y conveniencia de integrar los textos literarios de narración gráfica en la alfabetización de migrantes surge la interrogante sobre qué abordaje se puede realizar para una alfabetización lingüística y visual adecuada de este colectivo. Como respuesta se proponen las estrategias de pensamiento visual y la pedagogía de las multiliteracidades que se detallarán en el apartado siguiente.

2.2 El Pensamiento Visual y la pedagogía de las multiliteracidades como alternativas para trabajar con narrativa gráfica

Las obras de narrativa gráfica son textos multimodales que combinan dos sistemas semióticos (lingüístico y visual) de manera simultánea y están formadas por códigos verbales, icónicos, cromáticos y gráficos. Para poder interpretarlos y procesarlos adecuadamente se requiere una multialfabetización.

El concepto *multiliteracies* propuesto por el New London Group (NLG) en 1996 y traducido al español como multialfabetización o lectoescritura múltiple se ocupa de la alfabetización de las nuevas modalidades de representación textual desde la perspectiva del discurso multimodal que incluye la interpretación de diversos códigos (imágenes, colores, tamaños, etc.) que participan en la representación textual (Kress y van Leeuwen, 2001; Farias et al., 2010).

Farias et al. (2010: 61) afirman que:

De acuerdo a Kress (1997, 2003), los nuevos tipos de textos requieren diferentes conceptualizaciones y una nueva manera de pensar. Desde esta perspectiva, este autor también establece que la escritura se basa en la lógica del habla, mientras que lo gráfico se basa en la lógica de la imagen. Como consecuencia, la lectura de la información visual involucraría un proceso totalmente diferente en comparación a la lectura de un texto que sólo contiene palabras.

Para realizar el proceso de lectura de la información visual se puede recurrir a las Estrategias de Pensamiento Visual (*Visual Thinking Strategies*) (EPV, en adelante), también conocidas como Currículo de Pensamiento Visual (*Visual Thinking*). Éstas utilizan el arte como soporte para aprender cualquier disciplina a través de preguntas abiertas sobre una imagen (Kivatinetz & López, 2005).

Las Estrategias de Pensamiento Visual (EPV) se originaron en el Museo de Arte Moderno de Nueva York (MoMA) a mediados de la década de los años 70 auspiciadas por el educador Philip Yenawine y la psicóloga cognitiva Abigail Housen y constituyen una teoría de corte psicológico que debe ser tomada en cuenta para asegurar el éxito de la intervención didáctica que se propone en este estudio ya que fomentan la alfabetización visual y el desarrollo de las habilidades de pensamiento y comunicación. Este método se basa en que el educador plantee preguntas que ayuden al alumnado a reflexionar estableciendo situaciones de diálogo que sirvan para

modificar su forma de pensar y aprender. Los aprendices adquieren capacidades comunicativas y cognitivas, es decir, aprenden a pensar a medida que desarrollan la alfabetización y percepción visual.

Hay 3 preguntas clave que sirven para desarrollar las estrategias de pensamiento visual:

1. "¿Qué sucede en esta imagen?" Pregunta que supone la apertura de la discusión y facilita la creación de historias en el imaginario del observador.
2. "¿Qué ves en la imagen que te hace pensar eso?" Cuestión que invita a recabar evidencias para apoyar opiniones, fomentando el pensamiento crítico y el desarrollo del pensamiento artístico, histórico, científico y matemático.
3. "¿Qué más podemos encontrar en la imagen?" Ayuda a profundizar en los conocimientos, fomentando el hábito de examinar a conciencia y desarrollar un análisis riguroso de la realidad y el conocimiento.

A modo de ejemplo, para reflexionar y trabajar desde la oralidad en las sesiones de alfabetización con alumnado que no es principiante absoluto sobre la barrera lingüística y los sentimientos de impotencia e inseguridad ante un idioma que se desconoce, se pueden plantear estas preguntas de EPV centradas en una novela gráfica de Shaun Tan:



Ilustración 4. *Emigrantes (The Arrival)* Shaun Tan (2004)

Después del análisis, reflexión y debate se puede asociar una palabra generadora a cada viñeta que describa el sentimiento o emoción que experimenta el migrante y que servirá para abordar la educación emocional, a la vez que la alfabetización multimodal.

Otra forma de aproximarse a este corpus literario es a través de la pedagogía de las multiliteracidades basada en el uso de diferentes tipos de textos y recursos multimodales que respondan a las necesidades educativas de la sociedad digital y globalizada del siglo XXI y que sea compatible con el enfoque comunicativo y la interacción verbal (Bataller y Reyes, 2019). Para poder aplicar este enfoque a la enseñanza y el aprendizaje, el New London Group establece un "marco para los procesos del conocimiento" (*Knowledge processes framework*) que consiste en cuatro actos pedagógicos (New London Group 1996:85, Bataller y Reyes, 2019: 25)

- **Práctica en contexto y experimentación:** Es la inmersión en el uso de la lengua sin previa preparación para que los estudiantes reaccionen a los textos de manera espontánea y expresen sus ideas personales. El objetivo del instructor es activar las mentes de los alumnos y que estos usen sus conocimientos previos para empezar a crear otros nuevos.
- **Conceptualización:** Implica al aprendizaje de un metalenguaje para hablar de los textos en basado en el control y conocimiento de conceptos básicos que conducen al alumno a ser más consciente de cómo ciertos aspectos pueden denotar significados concretos.
- **Marco crítico y proceso de análisis:** Estudio en profundidad del texto y análisis de los elementos que lo componen con relación a ciertos contextos socioculturales o ideologías determinadas, por ejemplo, el léxico, las imágenes o las expresiones lingüísticas utilizadas por el autor, sus connotaciones sociales y su propósito.
- **Aplicación y práctica transformadora:** Puesta en práctica de las ideas y el conocimiento elaborado como resultado de los procesos anteriores. Permite al estudiante crear una nueva interpretación del texto aportando sus propias perspectivas.

Ambos enfoques tienen similitudes y se complementan. Mientras que la pedagogía de las multiliteracidades facilita la concreción estableciendo cuatro fases o momentos didácticos para el diseño de la situación de aprendizaje o propuesta didáctica que se plantee con una base literaria, las estrategias de pensamiento visual establecen las preguntas guías para iniciar la alfabetización visual.

Otra opción interesante, aunque menos conocida, que se podría aplicar con este colectivo es el *Método de cooperación interpretativa* de Martínez Ezquerro (2016), que consiste en que el lector desarrolle de forma compartida el conocimiento de la lectura abordada mediante la intervención en espacios de práctica colaborativa en los que el mediador estimula la reflexión conjunta. Esta técnica desarrolla la competencia interpretativa, esto es, la capacidad de comprender y reconstruir el sentido de una obra entendida como un tejido complejo de significación; asimismo, desarrolla destrezas comunicativas orales y escritas, el conocimiento de la lengua y, de forma especial, la competencia en educación literaria. Este método pivota en tres

elementos: dinámica de grupos, cooperación interpretativa y la integración curricular. Según Martínez Ezquerro “este ‘Método de cooperación interpretativa’ integra y otorga especial importancia a la oralidad con el fin de conseguir un lector competente, que interactúe y coopere con el texto y que aplique las estrategias necesarias para la comprensión y recreación literarias” (2016: 10).

2.3. El papel del mediador en la alfabetización de migrantes

En las primeras etapas del proceso lector se necesita un acompañamiento: la figura del mediador. Los modelos de intervención propuestos en este trabajo requieren el trabajo de una lectura compartida y de discusión literaria donde la figura del mediador (docente, monitor, animador sociocultural, bibliotecario, etc.) se antoja indispensable para conducir el análisis, la conversación y la reflexión.

Margallo (2013) plantea la eficacia de la discusión y de la literatura compartida de textos literarios y confirma la rentabilidad de la discusión interpretativa en torno a los textos para el avance de la competencia literaria. En todas partes, diferentes profesionales subrayan la importancia de la mediación a través de un texto estético reconocido, compartido, que permita objetivar la historia personal, circunscribirla al exterior, y destacan la fuerza de la metáfora, del desvío mediante el alejamiento temporal o geográfico (Petit, 2009: 211).

Una de las funciones imprescindibles del mediador es “reconocer el libro adecuado para sus potenciales lectores, pero siempre teniendo en cuenta la palabra del lector” (Quiles, Palmer y Rosal, 2015: 89). Los mediadores deben saber seleccionar el material de lectura en función del nivel de competencia lingüística de partida, así mismo decidirán si ofrecen el texto completo, parcial o si solo seleccionarán algunos fragmentos. Para asegurarse un aprovechamiento por parte del alumnado el mediador deberá conocer obras que interesen a los aprendices y que conecten con sus gustos e intereses, debe tener conocimientos sobre la enseñanza de la lengua extranjera para realizar una adecuada transposición didáctica tomando decisiones relativas a la selección de material didáctico, diseño de actividades, planificación de las sesiones, etc. Además, en el caso de la alfabetización de adultos los mediadores deben servirse del andamiaje lingüístico indispensable en el proceso de comprensión de lectores novatos o inexpertos.

Además, Ballester (2007: 125) añade la función de acompañamiento docente que ha de proporcionar incentivos al lector a partir del descubrimiento de las emociones y de los valores culturales, estéticos y éticos que los textos literarios contienen.

El mediador puede tener una intervención directa promoviendo en clase actividades centradas en las diversas estrategias lectura del antes-durante y después, o potenciar la lectura extensiva mostrando y presentando obras sugerentes para que después el alumnado de forma autónoma se acerque a ellas. No se debe obviar los grandes beneficios que reportan la lectura por placer o extensiva con todo tipo de lectores, Young -Scholten y Peyton (2018: 9) afirman respecto a sus beneficios:

Que vienen avalados por un gran volumen de investigaciones sobre lectores principiantes y más avanzados que participan en programas de lectura escolar y en cuyo marco eligen con libertad qué, dónde, cuándo, y cómo leen, en vez de participar en actividades de lectura intensiva o en grupos con el objetivo de extraer información (Clarke, 2013; Krashen, 2004; Mori, 2002).

2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez justificada la idoneidad del subgénero de la narración gráfica en la alfabetización de migrantes adultos se expone la metodología seguida en esta investigación de corte cualitativo centrada en análisis documental de obras literarias y en su posible aplicación en la alfabetización de adultos en un idioma adicional tomando la narración gráfica como un recurso didáctico para los talleres, cursos intensivos o sesiones que se realicen con estos migrantes.

Tomando como punto de partida esta cuestión principal se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Se puede integrar la educación literaria en la alfabetización de adultos en un idioma adicional?
- ¿Existe un corpus textual literario que se adecúe a las características de migrantes no alfabetizados?
- ¿La narración gráfica puede contribuir a trabajar la dimensión afectiva y social con una selección de obras que tengan resonancia afectiva para los migrantes?

Las respuestas a estas preguntas se hallan en el rastreo bibliográfico y estudio de obras literarias en las que el componente visual tiene un papel esencial (novelas gráficas, cómics y álbumes ilustrados), después se establecen unos criterios de análisis en función a la población de estudio y sus necesidades. Como resultado de este proceso, se presenta un corpus literario para la alfabetización de migrantes de terceros países no alfabetizados con una temática centrada en la experiencia vital que están viviendo.

La metodología elegida se estructura en torno a las siguientes fases:

1. Rastreo bibliográfico sobre publicaciones dentro de este subgénero que se ajusten a los objetivos e hipótesis de partida y que conecten con la función y tema que nos ocupa. Las fuentes de búsqueda son:

- Bases de datos de bibliotecas públicas andaluzas a través del Portal del Sistema Andaluz de Bibliotecas y Centros de Documentación (<http://www.bibliotecasdeandalucia.es/>).
- Catálogos de editoriales especializadas en narración gráfica y en literatura infantil y juvenil.
- Reseñas en revistas del ámbito literario.

- Búsquedas en redes sociales del ámbito literario (Lecturalia, Entrelectores, Beek Goodreads), en Blogs literarios y en canales de Booktubers.
- Búsquedas en Google académico de artículos de investigación especializados sobre esta temática.

2. La segunda fase es el análisis descriptivo de las obras desde una perspectiva multimodal para después proponer una selección fundamentada. En una parrilla de cotejo se vuelca la información sobre cada obra (autor, fecha de publicación, editorial, tipo de obra, extensión, sinopsis, edad de los posibles destinatarios, adecuación al estudio, tipo de texto, análisis del componente visual y paratextos).

3. El siguiente paso es establecer unos criterios de selección coherentes que ayuden a delimitar un corpus literario sobre la migración que facilite la elaboración de itinerarios lectores compatibles con la alfabetización de los migrantes.

Siguiendo los postulados de Colomer (1991) se ha concebido la selección de textos “no como una antología de grandes autores, sino como un recorrido en el aprendizaje de la comunicación literaria a partir del corpus que puede ser realmente comprendido por los alumnos”. (Colomer, 1991, p.28).

El objetivo final de toda selección de obras debe ser no solo el fomento de la competencia lectora y literaria del sujeto, sino que el corpus elegido cause sorpresa, promueva la interacción y la reflexión, constituya una fuente de placer estético y sobre todo que sean obras estimulantes que despierten el amor por la lectura. Además, en el campo que nos ocupa, deben contribuir a la mejora idiomática de la lengua del país de acogida.

Las obras se han seleccionado en función a los siguientes criterios:

Temática	<ul style="list-style-type: none"> • Temática de la migración desde algún punto de vista. • Que aborden procesos migratorios de distintas épocas históricas, distintas zonas geográficas, etnias y razas. • Interés para los lectores.
Género	<ul style="list-style-type: none"> • Subgénero Narración gráfica (novela gráfica, álbum ilustrado, comic).
Nivel lingüístico del texto	<ul style="list-style-type: none"> • Obras sin texto. • Brevedad de texto si lo hubiere acompañado de imágenes. • Lenguaje simple y asequible. • Léxico poco complejo.
Vinculación del texto con experiencias personales y emocionales del lector	<ul style="list-style-type: none"> • Que produzcan resonancia afectiva en el lector. • Emociones, sentimientos, valores y actitudes que se reflejan en la obra.
Posibilidades de desarrollo didáctico	<ul style="list-style-type: none"> • Que sean de fácil comprensión y ayuden a salvar la barrera idiomática. • Que faciliten la comprensión lectora. • Que promuevan la memorización y retención de la lengua extranjera. • Aplicabilidad al aula.

Componente visual	<ul style="list-style-type: none"> • Papel protagonista de las imágenes. • Calidad de las ilustraciones. • Ilustraciones atractivas y con poder evocador. • Relevancia de los paratextos.
Materialidad y calidad del libro	<ul style="list-style-type: none"> • Calidad de la obra (tipo de papel, formato, etc.). • Capacidad de captar la atención del lector por su diseño.

Tabla 2. Criterios de selección de obras (Elaboración propia)

4. La cuarta fase supuso la elaboración de un Corpus literario para la Alfabetización de migrantes adultos diversificado en novelas gráficas sin texto, álbumes ilustrados y cómics.

Se han planteado algunas dificultades a la hora de la selección de obras, puesto que algunas se encuentran en un limbo literario en cuanto al *target* población al que van inicialmente destinadas. Muchas de ellas, por el hecho de estar narradas en imágenes, se adjudican *a priori* a un público infantil y juvenil, pero cuando se analiza el trasfondo de la trama se aprecia que son obras para adultos por la profundidad del argumento y enfoque. Por otro lado, también hay obras ambivalentes que pueden ser consumidas por lectores de cualquier edad.

Así mismo, se ha incluido en este corpus algún álbum ilustrado infantil *El Viaje* (2019) o *Trenfugidos* (2016) porque estas obras pueden interesar a un migrante adulto que ve retratada la realidad que pudieran estar viviendo sus hijos y servirles de ayuda cuando tengan que dar respuestas a preguntas que les planteen. Además, estas obras infantiles conectan con su niño interior que se ve en situación de desamparo y que aflora con fuerza en esta situación tan extrema.

3. RESULTADOS: PROPUESTA DE CORPUS LITERARIO PARA LA ALFABETIZACIÓN DE MIGRANTES ADULTOS

Los temas que se abordan en el corpus literario seleccionado centrado en la experiencia migratoria coinciden con los estresores que delimitan el Síndrome de Ulises (Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple) descrito por Anchotegui (2004): 1. Duelo por la soledad y separación de los seres queridos, 2. Duelo por el posible fracaso del proyecto migratorio, 3. Vivencias de carencia extrema y lucha por la supervivencia y 4. Miedos por los peligros del viaje migratorio, por la detención y la expulsión. A estos estresores Anchotegui le añade los clásicos de la migración: el cambio de lengua, de cultura, de paisaje...

Se ha realizado la selección de obras en el contexto de habla hispana para el aprendizaje del español como lengua extranjera, aunque las novelas gráficas sin texto pueden ser utilizadas para aprender cualquier lengua extranjera puesto que las imágenes son un lenguaje universal. Algunas obras pueden también encontrarse publicadas en el mercado editorial en otras lenguas.

Desde el punto de vista cronológico la selección se acota a obras contemporáneas publicadas en el S.XXI (2001-2021) que reflejan la complejidad del fenómeno migratorio.

Se ha procurado que haya representación de la migración desde un punto de vista global y multicultural mostrando historias que conecten con personas de etnias y

razas de todo lo ancho y largo del planeta, y que se reflejen tanto experiencias reales (*Mexique, el nombre del barco*, 2017) como historias ficticias (*Emigrantes* de Tan, 2004) situadas en un lugar indeterminado.

Todas las obras aportan una visión personal, comprometida y valiente alejada de las tendencias comerciales del mundo de la edición de los libros ilustrados. Destacan por la cuidadosa elección de las tipografías, los colores, los diseños de la cubierta, el gramaje del papel, la maquetación...

Se presenta el Corpus Textual de narración gráfica para la Alfabetización de migrantes adultos en tres tablas diferenciadas:

NOVELAS GRÁFICAS SIN TEXTO

Autoría Nacionalidad	Título	Fecha de publicación	Editorial	Nº de páginas
Allen Say Japonés- estadounidense	<i>Té con leche</i> Título original: <i>Tea with milk</i>	2001	Everest	32
Shaun Tan Australiano	<i>Emigrantes</i> Título original: <i>The Arrival</i>	2007	Barbara Fiore	104
David Wiesner Estadounidense	<i>Flotante</i> Título original: <i>Flotsam</i>	2007	Océano Travesía	40
Mariana Chiesa Mateos Argentina	<i>Migrando</i>	2010	Orecchio Acerbo Editore	64
Maxine Trottier Estadounidense	<i>Migrant</i>	2011	Groundwood Books Ltd	40
Paola Formica Italiana	<i>Orizzonti</i>	2015	Carthusia	32
Angelo Ruta Italiano	<i>La Valiglia</i>	2019	Carthusia	36
Issa Watanaba Peruana	<i>Migrantes</i>	2019	Libros del Zorro Rojo	38
Peter Van den Ende Belga	<i>Travesía</i>	2020	Libros del Zorro Rojo	104
Amparo Bosque Española	<i>La Migración</i>	2021	Fineo	52

Tabla 3. Corpus de novelas gráficas sin texto (Elaboración propia)

ÁLBUMES ILUSTRADOS

Autoría Nacionalidad	Título	Fecha de publicación	Editorial	Nº de páginas
Liz Lofthouse (Autora) Australiana Robert Ingpen (Ilustrador) Australiano	<i>Ziba vino en un barco</i>	2008	López Ediciones	32
Pascale Francotte Belga	<i>Lejos de mi país</i>	2008	La galera	32

José Manuel Mateo (Autor) Mexicano Javier Martínez (Ilustrador) Español	<i>Migrar</i>	2011	Ediciones Tecolote	12
Paul Fleischman (Autor) Estadounidense Bagram Ibatoulline (Ilustrador) Ruso Traductora Susana Tornero	<i>El diario de la caja de fósforos</i>	2013	Editorial Juventud	40
Bessora (Autor) Belga Barroux (Ilustrador) Francés	<i>Alpha</i>	2016	The Bucket List	128
José Campanari-Español Evelyn Daviddi- Italiana	<i>Trenfugados</i>	2016	La Fragantina Ediciones	36
M.ª José Ferrada (Autora) Chilena Ana Penyas (Ilustradora) Española	<i>Mexique, el nombre del barco</i>	2017	Libros del Zorro Rojo	32
Fulvia Degl'Innocenti Italiana	<i>Yo soy Adila</i>	2019	Ediciones Jaguar	24
Francesca Sanna Italiana	<i>El Viaje</i>	2019	Impedimenta	48
Eduard Altarriba Español	<i>Migrantes</i>	2020	Bang Ediciones	48
Rita Sineiro (Autora) Portuguesa Laia Domènech (Ilustradora) Española	<i>Colas de sueños</i>	2022	Akiara Books	40

Tabla 4. Corpus de álbumes ilustrados (Elaboración propia)

CÓMICS

Autoría	Título	Fecha de publicación	Editorial	Nº de páginas
AA.VV.	<i>Viñetas de Vida</i>	2014	Astiberri	120
Guillermo Abril Español Carlos Spottorno Húngaro-español	<i>La Grieta</i>	2016	Astiberri	168
Jaime Martín Español	<i>Jamás tendré 20 años</i>	2016	Norma Editorial	120
Javier de Isusi Español	<i>Asylum</i>	2017	Astiberri	104
Gabi Martínez Español	<i>Un Regalo para Kushbu: Historias que cruzan Fronteras</i>	2017	Astiberri	128
Morten Dürr y Lars Horneman	<i>Zenobia</i>	2018	Barbara Fiore	104

Daneses				
Kim (Joaquim Aubert) Español	<i>Nieve en los Bolsillos: Alemania 1963</i>	2018	Norma Editorial	200
Brian K. Vaughan Estadounidense	<i>Barrera</i>	2019	Gigamesh	200
Marcos Martín y Muntsa Vicente Españoles				
Benjamin Stora Francés	<i>¡Todas migrantes! – 60 viñetas de prensa</i>	2019	Akal	120
Susanna Martín Segarra Española	<i>Irse o Morir</i>	2020	Norma Editorial	152
Andrea Ferraris y Renato Chiocca Italianos	<i>La Cicatriz</i>	2020	Barbara Fiore	40
Elías Taño Español	<i>Garafía</i>	2021	La Oveja Roja	104
Guillermo Arriaga y Humberto Ramos Mexicanos	<i>Ana</i>	2021	Save the Children	24
Craig Thompson Estadounidense	<i>Habibi</i>	2021	Faber and Faber	672

Tabla 5. Corpus de cómics (Elaboración propia)

Cabe destacar la variedad y originalidad de los libros ilustrados aquí recogidos, cuyo análisis requeriría un estudio independiente de cada obra concretando la temática, el tratamiento de la migración, nivel idiomático acorde al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCERL), el potencial didáctico desglosando los bloques de contenidos que se pueden trabajar con cada obra, especificando léxico, estructuras gramaticales, funciones de la lengua, aspectos socioculturales, valores, actitudes y emociones.

Como muestra, a continuación, se mencionan algunos de ellos para que se aprecie su valor y singularidad: el libro-objeto *Migrar* (2011) de Mateo y Martínez, que es un gran fresco desplegable ilustrado en blanco y negro, desarrolla la historia a la manera tradicional de los indígenas de Xalitla con papel amate doblado como biombo y narra la emigración de una madre mexicana indígena con su hijo hasta los Estados Unidos. El cómic *Barrera* (2019) de Vaughan, Martín y Vicente se distingue porque es una obra bilingüe que habla de las barreras tanto físicas como idiomáticas. Cada uno de sus dos protagonistas se expresan en su lengua materna: Liddy, una ranchera del sur de Texas habla en inglés, y Óscar, un hondureño que trata de llegar a Los Ángeles se comunica en español con el consiguiente proceso de cambio de código (*code-switching*) durante todo la historia. En el caso de *Té con leche* (2001) de Allen Say, la protagonista es una migrante de segunda generación cuyos padres deciden volver a su Japón natal y ella no quiere dejar el único hogar que había conocido en EE.UU.

Su familia retorna a su país, pero May en Japón se siente extranjera, todos la llaman por su nombre japonés, Masako, y tiene que adaptarse a las costumbres niponas.

Gran parte de los libros ilustrados del corpus literario están editados por casas editoriales españolas especializadas exclusivamente en libros ilustrados y narrativa gráfica (Barbara Fiore Editora, Astiberri, Libros del Zorro Rojo, Norma Editorial, Bang Ediciones). Otras editoriales se centran en temas sociales que fomentan el pensamiento crítico (La Oveja Roja) o en libros sobre educación emocional, igualdad y diversidad cultural (Fineo Editorial). Solo hay dos editoriales en el corpus (Akal y Everest) de las consideradas punteras y líderes en el mercado. En menor medida aparecen libros publicados por editoriales extranjeras como la británica Faber & Faber o las italianas Carthusia y Orecchio Acerbo Editore.

Cada sello editorial tiene una política de contenidos distinta, aunque todas las obras tienen el denominador común del uso prioritario de la imagen y el realismo social: Astiberri es una editorial de cómics fundada en 2001 orientada a un público adulto y no necesariamente habituado a la historieta. Barbara Fiore Editores, fundada en 2004, aborda el tema de la muerte, la pérdida y otros problemas que normalmente escondemos y con los que tiene que convivir tanto el público infantil como adulto. Libros del Zorro Rojo, fundada en 2004, se ha consolidado como una editorial de referencia internacional en la edición de libros ilustrados para lectores de todas las edades. En su web oficial, afirman que proponen historias que conmueven; personajes reveladores, temas controvertidos y propuestas gráficas originales, distintivas y de alta calidad que construyen libros capaces de ampliar horizontes a nuevos lectores. Norma Editorial, fundada en 1977, es una editorial de cómics y libros ilustrados independiente. La Oveja Roja, editorial especializada en pensamiento crítico, quiere dar voz a quien merece ser escuchado y por desgracia no lo es según afirman en la presentación de su web. Bang es una editorial española de cómics nacida en 2004.

En función del nivel de competencia idiomática de los migrantes, los mediadores seleccionarán las obras o fragmentos que consideren más idóneos para utilizarlas en las clases de alfabetización. Las obras se pueden introducir paulatinamente en función del nivel de competencia que vayan adquiriendo con el idioma comenzando por novelas gráficas sin texto, para proseguir con álbumes ilustrados donde el texto es mínimo y finalizando con cómics, aunque la selección se deja en última instancia a criterio del docente.

4. CONCLUSIONES

En relación al proceso lector y la adquisición de la lectura en lengua extranjera Foncubierta y Fonseca (2018) diferencian entre los mecanismos cognitivos (procesos atencionales, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento), los afectivos (motivación, autoestima, ansiedad) y los socio-culturales (integración social, alfabetización, sensibilización intercultural). Esta investigación ha justificado la idoneidad del corpus literario propuesto para trabajar los mecanismos afectivos y socio-culturales de la lectura con los migrantes adultos defendiendo que a través de estas obras además de una alfabetización multimodal se pueden trabajar las emociones. Según Rodríguez & Rincón (2005: 6):

Al leer, nuestra sensibilidad aflora, nos emocionamos, pero también comprendemos cómo funcionan las cosas, descubrimos otra manera de ver la realidad que nos da la posibilidad de construir un mundo personal distinto.

En cuanto al proceso de alfabetización no se debe olvidar que los textos literarios son de gran utilidad porque a partir de ellos se puede trabajar el léxico, las estrategias discursivas, los aspectos socioculturales, las emociones, etc.; las imágenes, a su vez, tienen una función facilitadora en el proceso de aprendizaje favoreciendo la comprensión lectora, la atención y la memorización (Vázquez Aguado et al., 2008). Por tanto, la utilización de textos literarios multimodales donde la imagen juega un papel protagonista tendrá un mayor impacto desde el punto de vista del aprendizaje con lectores noveles que entran en contacto con una lengua extranjera. La narrativa gráfica apela a varios canales sensoriales y es fácilmente adaptable a los migrantes adultos ofreciendo claves de lectura que posibilitan un análisis posterior.

Vázquez Aguado et al. (2008) defiende la capacidad del formato cómic para reflejar la realidad de la migración, aunque esta aseveración es extensible a otros formatos de la narrativa gráfica analizados en este estudio:

La capacidad de síntesis del cómic permite reflejar una visión del mundo en pocas viñetas. (...) Esta capacidad de síntesis y la potencia informadora del cómic resulta de gran utilidad en el tratamiento de un tema tan complejo como la inmigración y todo lo que ella comporta; aspectos como la interculturalidad, la diversidad en la sociedad y por ende cada vez más en las aulas, la comprensión de las diferencias y semejanzas existentes entre países en un mundo cada vez más globalizado y el conocimiento de las características económicas, sociodemográficas... de los países de origen de la inmigración, etc., son perfectamente temas abordables de modo dinámico e innovador a través de los cómics. (Vázquez Aguado et al., 2008: 339).

Ha quedado evidenciado en este trabajo que existe un amplio corpus literario para alfabetizar a migrantes en una lengua extranjera a través de la educación literaria que permite ir avanzado progresivamente en la lectura. Este corpus de narrativa gráfica centrado en la migración se compone de 34 obras: 10 novelas gráficas sin texto, 10 álbumes ilustrados y 14 cómics.

Este es un corpus inédito de la mejor literatura de narración gráfica del mercado actual basado en un enfoque de multiliteracidad que permite trabajar la competencia emocional favoreciendo la dimensión afectiva y social a través de varios canales sensoriales. Un amplio espectro de emociones, tanto negativas como positivas, emanan de las páginas de estos libros ilustrados. A través de imágenes pictóricas evocadoras, alegóricas, fantásticas, tiernas y, en ocasiones, aterradoras e inquietantes se puede percibir desde el miedo, la incertidumbre, la inseguridad, la soledad, el duelo, la frustración, la añoranza, el desapego hasta la esperanza, la ilusión, la superación, el esfuerzo, la empatía y la solidaridad. Aunque hay libros que tratan el tema con dureza y gran realismo produciendo un enorme desgarramiento en el lector, la mayoría se caracterizan por la delicadeza, la sensibilidad y la maestría técnica de sus imágenes que cautivan a un lector que conecta y empatiza fácilmente con lo que se narra promoviendo valores como el respeto, la tolerancia, la valentía, la resiliencia. Para el migrante tiene una función catártica porque le permite reconocer sus emociones tomando distancia, verbalizar y compartir sus miedos y sus anhelos y

fortalecerse psíquicamente para afrontar el duelo y poder superar el Síndrome de Ulises en el caso de que lo hubiese. En palabras de Egaña (2015: 5):

Las historias y las imágenes les ayudan a reconocer y expresar sus emociones a partir de la dualidad de la pérdida del hogar y la ganancia de una nueva casa, a la vez que facilitan su entendimiento y aprehensión de la diversidad y el pluralismo que traen consigo los movimientos migratorios.

Con este trabajo se logra uno de los objetivos primordiales propuestos consistente en proporcionar a los mediadores un repertorio de obras seleccionadas pensadas en este grupo de población que puedan ser integradas en la práctica sin necesidad de que tengan que realizar una búsqueda de recursos porque se les facilita un inventario amplio y variado.

Si se analiza el rango de fechas de publicación se aprecia una eclosión en la publicación de obras centradas en la migración en el quinquenio 2015-2020. Podría ser casual, pero el hecho de que los acuciantes problemas migratorios a escala mundial se hayan intensificado en los últimos años puede ser el motivo de esta tendencia en el mercado editorial y justificaría el interés de la comunidad científica y el incremento de investigaciones en esta línea.

Para finalizar es necesario destacar que este estudio tiene una proyección futura y sirve de base para investigaciones que se desarrollarán a corto y medio plazo, entre ellas:

- Diseñar un estudio empírico basado en la implementación de una propuesta de intervención inspirada en la pedagogía de las multiliteracidades y el método de cooperación interpretativa para migrantes adultos basado en este corpus literario con el objeto de obtener datos de tipo cuantitativo que validen su efectividad y aplicabilidad.
- Realizar una investigación centrada en la procedencia y origen de los autores y la forma en la que se describen los procesos migratorios y las historias de vida de los personajes. Se plantea analizar el corpus literario seleccionado desde la perspectiva biográfica de los autores (Lynn, 2010) para ver si se estas obras se encuadran en la denominada "literatura migrante" (Segarra, 2014) o si son producto de la descripción de un hecho histórico o de una labor de documentación sobre historias de migrantes. Para avanzar en esta línea se ha profundizado en la biografía de autores e ilustradores destacando su lugar de origen en los datos ofrecidos en esta investigación.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación se realizó en el marco del Proyecto REF. PID2020-113460RB-I00 financiado por MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033: Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages (Multi-Lits).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Anchotegui Loizate, J. (2004). Emigrar en situación extrema: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (Síndrome de Ulises). *Norte de Salud Mental*, 5, (21), 39-52.
- Arizmendi, M. (1975). *El cómic*. Barcelona: Planeta.
- Arizpe, E., Colomer, T. & Martínez-Roldán, C. (2014). *Visual Journeys Through Wordless Narratives. An International Inquiry with Immigrant Children and "The Arrival"*. London: Bloomsbury Publishing.
- Ballester, J. (2007). *L'educació literària*, 2ª ed. (Educació. Sèrie Materials). València: Publicacions de la Universitat de València
- Barrero, M. (2005). La novela gráfica. Perversión genérica de una etiqueta editorial. *Literaturas*, 10, 1-24.
- Barry, A.M.S. (1997). *Visual intelligence: Perception, image, and manipulation in visual communication*. Albany: State University of New York Press.
- Bataller Catalá, A y Reyes Torres, A. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 13, (26), 13-30. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/306>
- Bosch Andreu, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras*. [Tesis doctoral Universitat de Barcelona]. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66127>
- Colomer, M.T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CL&E*, 9, 18-31.
- Colón Castillo, M. J. (2021). Notas para la lectura de álbumes sin palabras. Discurso no ficcional y viaje migratorio. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, 23, 1-15. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/7706>
- Egaña, M.J. (2015). Migrar a través de las páginas de un libro. *Había una vez. Revista de Libros & Literatura Infantil y Juvenil*, 22, 4-6.
- Farias, M.; Obilinovic, K. y Orrego, R. (2010). Modelos de aprendizaje multimodal y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *UTE Teaching & Technology Universitas Tarraconensis*, 2, 55-74. <https://doi.org/10.17345/ute.2010.2.631>
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una Segunda Lengua desde un Enfoque Comunicativo Experiencial, 1-3. Módulo 1-Programa de Desarrollo Profesional: El enfoque comunicativo experiencial: claves para un aprendizaje duradero, 1*. Editorial Edinumen (www.profele.es)
- Foncubierta Muriel, J. y Fonseca Mora, M. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *TEJUELO. Didáctica De La Lengua y La Literatura. Educación*, 28, 11-42. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.28.11>
- Fittipaldi, M. (2008). Emigrantes: identidad y relación con los demás. *CLIJ. Cuadernos de literatura infantil y juvenil*. 21 (217), 50-53.
- Fittipaldi, M. (2015). La literatura como espacio de acogida y de reconstrucción identitaria. *Había una vez. Revista de Libros & Literatura Infantil y Juvenil*, 22, 12-21.
- García Parejo, I. (2003). Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas. *Carabela*, 53 (Ejemplar dedicado a la enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes), 45-64.
- Hermoso, B & Roca, P. (2012, 1 de abril). Frans Masereel, sin palabras. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/cultura/2012/03/31/actualidad/1333208592_003603.html
- Hernández García, M. & Villalba Martínez F. (2003). Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes, en *Carabela*, 53 (Ejemplar dedicado a La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes), 133-160.
- Hernández Ranz, O. (2014). *Esto no es una novela gráfica, es una pipa*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Kivatinetz, M. y López, E. (2005). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? Visual thinking strategies: Innovative educational

- method or placebo effect for our museums? *Arte, Individuo y Sociedad*, 18, 209-239. <https://doaj.org/article/85d9493788614e56a74e33eaa2919da0>
- Kress, G. R. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Londres: Edward Arnold.
- Lartitegui, A. G. (2014). *Páginas mudas, libros elocuentes. Tramas visuales y discurso*. Zaragoza: Pantalia Publicaciones.
- Lynn, S. (2010). *Texts and contexts*. New York: Longman.
- Margallo González, A.M. (2012). El reto de elaborar un corpus para la formación literaria de adolescentes reticentes a la lectura. *AILIJ (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil)*, 10, 69-85. <https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/888>
- Margallo González, A.M. (2013). Cuestiones metodológicas en torno a la investigación de las respuestas lectoras a álbumes ilustrados. *Cultura y Educación*, 25, 467-478. <https://mon.uvic.cat/aula-investigacio-llenqua/files/2015/12/Margallo.pdf>
- Margallo González, A.M. (2015). Una mano llena de libros. *Peonza. Revista de Literatura Infantil y Juvenil*, 114, 27-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275826>
- Martínez Ezquerro, A. (2016). El método de cooperación interpretativa como estrategia lectora. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 14, 1-20. <https://doi.org/10.15645/Alabe2016.14.1>
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 241-254. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110241A/0>
- Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Barcelona: Océano Travesía.
- Quiles, M. C., Palmer, I. & Rosal, M. (2015). *Hablar, leer y escribir. El descubrimiento de las palabras y la educación lingüística y literaria*. Madrid: Visor Libros.
- Rodríguez, C. y Rincón, M. (2005). *Leamos con nuestros hijos. Guía para padres con niños de 0 a 6 años*. Bogotá: Fundalectura.
- Segarra Montaner, M. (2014). Literaturas migrantes. Jo també soc catalana de Najat El Hachmi. *Mètode: Revista de difusió de la Investigació*, 81, 72-77.
- Soto Aranda, B. y El-Madkouri, M. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 10, <https://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm>
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, 1 (66), 60-93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Tomasi, S. (2014). La voz secreta de la ilustración: Una propuesta para la educación a la imagen. *Hachetetepe. Revista científica de Educación y Comunicación*, (8), 24-42. <https://revistas.uca.es/index.php/hachetetepe/article/view/6273>
- Vázquez Aguado, O., Vaz García, P., Fernández Santiago, M., Fernández Borrero, M.A., León Jariego, J.C. y Agueda Gómez, J.I. (2008). Comics sobre migraciones: un medio de comunicación para público no especializado. *Migraciones*, 23, 337-347. <http://hdl.handle.net/10272/6370>
- Young-Scholten, M. y Peyton, J. K. (2018). Migrantes adultos con poca o ninguna instrucción formal: el aprendizaje de lenguas y alfabetización. *DobleLe. Español Lengua Extranjera. Revista de Lengua y Literatura*, 4, 5-21. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.39>

La alfabetización de adultos en lengua extranjera con herramientas digitales

Adult literacy in a foreign language with digital tools

Beatriz Peña Acuña

Universidad de Huelva
beatriz.pa@dfilo.uhu.es

Anna Izabella Cieslowska

Universidad de Huelva
annaizabella.cislowska372@alu.uhu.es

RESUMEN

Este estudio revisa artículos científicos publicados en la última década con respecto a la alfabetización de adultos en lengua extranjera con herramientas digitales. Al llevar a cabo esta revisión se apuntan las tendencias de las temáticas abordadas, los objetivos de estudio y la metodología que se aplica. Se tiene en cuenta la consulta de las bases de datos WOS y Scopus para la selección de artículos científicos de impacto. Entre las conclusiones se formula que las herramientas digitales multimodales de las que se habla en relación con adultos para el aprendizaje de segundas lenguas consisten en tecnologías aplicadas a otros niveles educativos, a saber, aplicaciones con tecnología de inteligencia artificial, tecnologías inmersivas, redes sociales en móvil, videojuegos y producción de vídeos.

Palabras clave: adultos, educación, TIC, lengua extranjera, tendencias.

ABSTRACT

This study reviews scientific articles published in the last decade regarding adult literacy in a foreign language with digital tools. When carrying out this review, the trends of the topics addressed, the study objectives and the methodology applied are noted. The consultation of the WOS and Scopus databases is considered for the selection of impact scientific articles. Among the conclusions, it is formulated that the multimodal digital tools that are spoken of in relation to adults for learning second languages consist of technologies applied to other educational levels, namely, applications with artificial intelligence technology, immersive technologies, social networks in mobile, video games and video production.

Keywords: adults, education, ICT, foreign language, trends

1. INTRODUCCIÓN

El aumento demográfico de la población de adultos en Europa es tangible por el análisis de datos estadísticos y las tendencias poblacionales al respecto. En 2018 la población adulta supone el 19% de los ciudadanos europeos. El Parlamento Europeo (2020) en respuesta promueve el envejecimiento activo y la formación permanente. Un estudio de revisión sistemática bibliométrica (Fernández-Corbacho y Cores-Bilbao, 2022) revela que ha habido quince proyectos europeos con financiación dedicados a la temática de Nuevas tecnologías y Competencia digital con respecto a este segmento. Además, existen ocho proyectos europeos afines dedicados, en general, a la educación de adultos.

Se entiende la andragogía como el “arte de la ciencia de ayudar a los adultos a aprender” (Knowles, 1980, p. 43) en la que participan sujetos independientes y autodirigidos, con motivación pragmática aplicada al aprendizaje y orientada a objetivos. El objetivo de esta pesquisa es averiguar las tendencias de la investigación en cuanto a la alfabetización de adultos en lengua extranjera teniendo en cuenta los diferentes tipos de herramientas digitales. Por tanto, se contextualiza esta investigación teniendo en cuenta otras variables concomitantes a la alfabetización de adultos que forman parte del proceso complejo de aprendizaje de lenguas extranjeras a través de TIC.

Puebla y García (2022) son partidarios del uso del aprendizaje digital de lenguas (*Digital Language Learning*, en adelante DLL) por parte de adultos para el aprendizaje de una lengua extranjera siempre que sea adecuado y accesible para estos. Sin embargo, exponen que el bajo uso y la percepción negativa (Puebla et al., 2021) en el uso del DLL por parte de adultos no sucede por falta de interés o alfabetización de estos, sino porque los diseñadores, cuando crean productos, se dirigen principalmente a un segmento juvenil y de forma excepcional a la población de mayores, a pesar de que se dispone de datos demográficos de que la población de adultos crece exponencialmente y pueda convertirse en un nicho de negocio.

Se ha iniciado un debate científico entre partidarios de los métodos modernos del DLL en contra de la enseñanza tradicional de idiomas (Godwin-Jones, 2022; Han, 2022; Lantolf, 2022), que presentan a esta última como fuera de contexto y basada en métodos obsoletos. Otros comentarios se refieren a la contextualización, la realidad virtual y otras aplicaciones DLL que podrían resultar un campo interesante para desarrollar métodos de enseñanza de idiomas para estudiantado potencial que antes se pasaban por alto: estudiantado mayor (Puebla y García, 2022), juventud y de alto rendimiento. Esto podría mejorar significativamente la metodología de enseñanza para personas mayores a medida que el alumnado adquiere el idioma aprendiendo en contexto. Sin embargo, esto no significa que los adultos no se beneficien también de los métodos tradicionales de aprendizaje de idiomas.

La inteligencia artificial alojada en la actual Web 3.0, donde programas, bots y aplicaciones (*apps*) pueden contribuir significativamente al desarrollo de la pedagogía en los siguientes términos: mejorar el rendimiento académico, aumentar la motivación y reducir la ansiedad relacionada con un idioma extranjero. Los bots se pueden usar de manera efectiva en el plan de estudios para que sean más accesibles para el estudiantado sin limitaciones de tiempo y lugar de acceso. Al aprender la pronunciación de idiomas extranjeros, en algunos casos se recomienda utilizar inteligencia artificial, como los sistemas de reconocimiento de voz, que se pueden

utilizar para practicar la conversación en idiomas extranjeros. El reconocimiento de voz con *machine learning* puede evaluar la pronunciación del estudiantado analizando el habla, las características acústicas, etc. Por último, nos encontramos en la fase de anuncio de la versión Web 4.0 en la que la experiencia del usuario será más personalizada gracias al servicio activo de la inteligencia artificial.

Asimismo, nos encontramos usando tecnologías inmersivas aplicadas a la educación, sobre todo, la realidad aumentada (Parmaxi y Demetriu, 2020), la realidad virtual y, en menor medida, la realidad mixta, así como se anuncian la aparición de nuevas tendencias en la didáctica en su mayoría tecnológicas (Kukulska et al., 2022). Además, se ha anunciado el Metaverso por parte de Facebook. Consiste en la creación de un universo de espacios de realidad virtual inmersiva o extensiva compartida en la interacción entre usuarios.

2. ANTECEDENTES

El Manifiesto del *New London Group* (1996) inició un rediseño fundamental de los métodos de alfabetización y educación lingüística teniendo en cuenta la era digital y globalización que se avecinaba. Este grupo trata de combinar el programa de educación de idiomas con la alfabetización multimodal en la enseñanza de L2, así como la combinación del aprendizaje de idiomas con los estudios culturales y la alfabetización mediática. Mediante el uso de tecnologías digitales, como dispositivos portátiles, ha sido posible revolucionar las prácticas de alfabetización. En efecto, la enseñanza de idiomas está avanzando hacia una pedagogía de producción creativa, multilingüe y multimodal. Los autores señalan la necesidad de cambios en los métodos de enseñanza centrados en la práctica multimodal con el uso de herramientas digitales en la educación formal e informal.

La Web 2.0., a partir de 2004, concede a los usuarios posibilidades modales interactivas y participativas. Varios sitios basados en juegos de lenguaje, imagen y movimiento y juegos de rol multijugador en línea sumergen al jugador en la imagen, el diálogo escrito, el sonido, la acción y la animación. Esto puede beneficiar a los estudiantes de L2 que tienen la oportunidad de desarrollar sus competencias lingüísticas a través de escenarios específicos de interacción en el juego. Los juegos de ordenador actuales ofrecen a los jugadores una imagen realista, una trama rica y simulaciones de interactividad social. Tales características involucran al jugador, permitiéndole adquirir conocimientos de una manera agradable y divertida para él. El jugador se ve empujado a aprender debido a la voluntad de lograr el objetivo y ganar el juego.

El procesamiento de lenguaje natural (PLN) permite la interacción máquina-máquina o humano -máquina utilizando lenguajes naturales asociados a humanos a través de los cuales un Chatbot se comunica. El único problema puede ser la incoherencia del bot al ceñirse al contexto de la conversación. Las herramientas que utilizan nuevas tecnologías en el proceso de aprendizaje de L2 permiten al alumnado, entre otros, mayor capacidad de comunicación, mayor autonomía e individualización, y desarrollo de la identidad. El estudiantado está más motivado para usar L2 fuera de clase.

También se ha recomendado el uso de medios de comunicación que incluyen las redes sociales con fines educativos. Es el caso de utilización de Twitter para motivar

al estudiantado a escribir para aprender una lengua (Harmandaoglu, 2012). Freiermuth y Huang (2012) presentaron aplicaciones de chat en línea sincrónicas y Whatsapp como aplicaciones para motivar al alumnado a aprender L2, al igual que otros cursos de idiomas extranjeros basados en teléfonos inteligentes, incluidos videos de ejercicios, en todos los cuales se evaluó efectos más o menos positivos sobre la motivación y la mejora en los resultados de aprendizaje del estudiantado.

3. DESCRIPCIÓN DE LAS FUENTES, MATERIALES Y MÉTODO

Los criterios para la selección de la muestra que se han tenido en cuenta se deben a la metodología documental de Núñez (2002), Espinoza (2003) y Perdomo (2008). Estos autores recomiendan criterios para la búsqueda de fuentes dirigidos a investigar científicamente. En primer lugar, se han seleccionado artículos científicos de revistas científicas de impacto pertenecientes a las bases de datos WOS y Scopus. En segundo lugar, se garantiza que las obras han sido evaluadas por revisión de pares. En tercer lugar, se valora la actualidad de la información y la adecuación de los contenidos con relación a la temática que se investiga.

Se ha aplicado una metodología documental reflejada de forma pormenorizada en la Figura 1. Este método aporta una revisión en profundidad que permite el análisis de tendencias de investigación. En relación con la muestra se han analizado 10 artículos de impacto atendiendo a los once últimos años (de 2011 a 2022).

Primero, se ha ejecutado una búsqueda documental amplia en la base de datos Wos y Scopus con las palabras clave: adultos, educación y tecnologías. Por ejemplo, se ha realizado búsqueda booleana con estos términos: *adults+technology*; *adults+technologies*; *adult+education+technologies*. Segundo, de todas las publicaciones se ha realizado una criba seleccionando aquellos artículos más recientes, que aportan información útil a esta cuestión aportando una visión panorámica de tendencias. Tercero, una vez se han seleccionado los 10 más aptos se ha procedido a analizarlos con detalle. Después se ha dispuesto un comentario crítico-sintético a las ideas aportadas por estos artículos en relación con el objetivo de investigación para obtener los principales estudios y tendencias acerca de las variables: educación del segmento adulto con TIC. Asimismo, se han seleccionado los artículos con mayor impacto teniendo en cuenta los diferentes tipos de tecnologías que han ido emergiendo, por ejemplo, la realidad inmersiva o de inteligencia artificial.

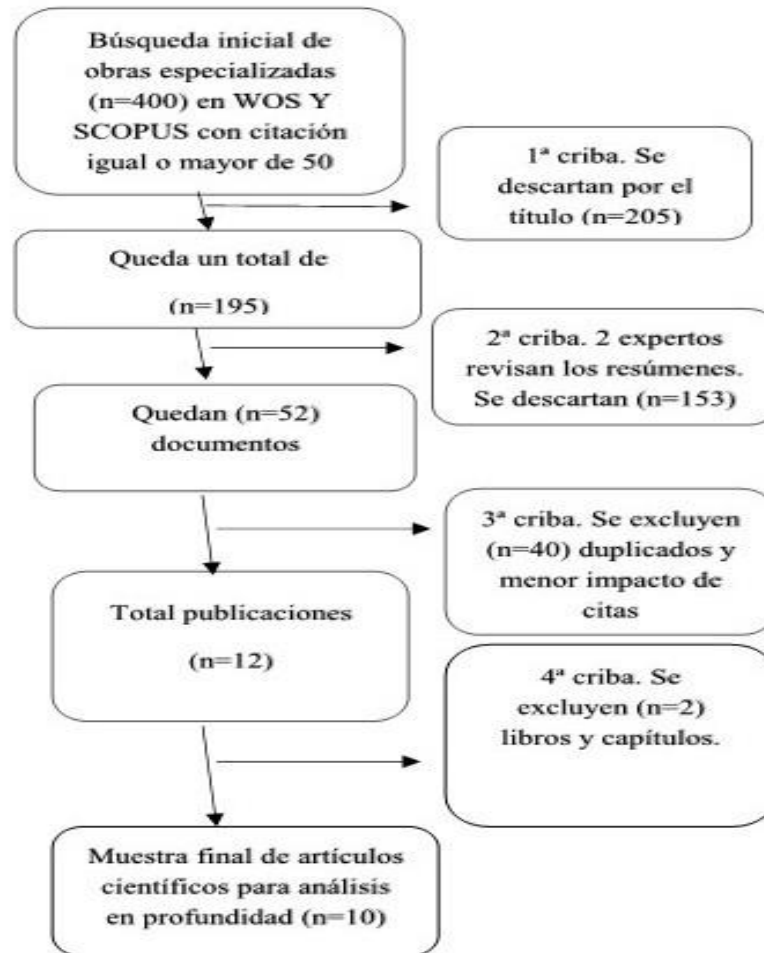


Figura 1. Diagrama de flujo del proceso de selección documental

4. RESULTADOS

A continuación, se procede a realizar el análisis crítico. Se trata de sintetizar y exponer la información principal que aporta cada uno de ellos en relación con la temática que ocupa a este estudio. De este modo, se detectan aquellas intervenciones y estudios con impacto acerca de la educación de adultos con TIC.

4.1. Teaching Multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies (2011)

Lotherington y Jenson (2011) describen, de forma general, sin atender a un territorio o a una lengua concreta, los enfoques pedagógicos innovadores que utilizan habilidades multimodales que involucran al estudiantado de L2 y contienen una dimensión intergeneracional de la que forman parte los mayores. La globalización y la digitalización despliegan un impacto significativo en la comunicación y la alfabetización actuales y, por lo tanto, también en la educación lingüística. El concepto de alfabetización multimodal, además de las formas escritas tradicionales, utiliza

otros medios para presentar otras dimensiones de la comunicación (espacial, visual, auditiva, táctil y gestual).

Estos autores introducen las ideas de que la comunicación multimodal permite agregar otras dimensiones al proceso de aprendizaje de idiomas. Por ejemplo, la dimensión del tiempo debido a la interactividad de las herramientas, a que se agregan otros recursos del propio alumnado, un mayor número de niveles de interacción social, activación háptica, coordinación física, diseño visual y complejidad modal. Estos factores permiten una mayor conceptualización del lenguaje y, como resultado, mejores resultados de aprendizaje L2.

Seleccionan la literatura que versa sobre el impacto de las herramientas tecnológicas y mencionan el valor lúdico de las actividades. Se espera que influyan positivamente en sus procesos de alfabetización y aprendizaje de L2. Un ejemplo de tales actividades puede ser el uso de herramientas web 2.0 interactivas y modales, en las que se incluyen juegos de rol, que conectan a muchos actores. Esto provoca la integración ambiental del alumnado y les permite desarrollar sus competencias lingüísticas.

Thorne et al. (2009) plantean que se desarrolla un aprendizaje creativo en los juegos en línea mediante el género y los gestos literarios en las comunidades de *fanfiction*, la coordinación mediada por lenguaje entre usuarios en escenarios interactivos de juego. Igualmente, Sinclair (2010) cree que el estudiantado necesita un lugar para el juego digital colaborativo.

De igual manera, Bo-Kristensen y Meyer (2008) examinaron el laboratorio de idiomas y la relación entre la pedagogía de L2 mediada tecnológicamente. Los nuevos laboratorios digitales, frente a los tradicionales laboratorios de idiomas, dan una mayor sensación de inmediatez y favorecen el aprendizaje informal de idiomas. También permiten una mayor eficiencia en la recopilación de recursos dinámicos, conectan mucho más al alumnado, brindándoles más oportunidades para crear su propio contenido educativo.

Zheng et al. (2009) investigaron el impacto del uso de *Titan Quest Atlantis* en la que se comprueba cómo la integración ambiental a través de un juego de ordenador con inmersión apoya el aprendizaje del idioma inglés. Los jugadores están sujetos a una interacción constante, lo que les permite desarrollar sus competencias lingüísticas, socioculturales y pragmáticas.

La comunicación al involucrar tecnologías digitales multifuncionales es creativamente multimodal. Las tecnologías digitales son los medios de comunicación dominantes en la actualidad y se aplican al aprendizaje de L2.

4.2. The Impact of Video Games in the Acquisition of English Language: The Case of Saudi Youths (2017)

Al-jifri y Elyas (2017) describen el impacto del uso de juegos de ordenador para adquirir espontáneamente vocabulario y facilitar la memoria en el proceso de aprendizaje del inglés. Se basan en la teoría de Krashen (1982) donde la vía de adquisición es tanto consciente como inconsciente. Formularon a partir de esta teoría tres hipótesis: la adquisición-aprendizaje, la entrada (*input*) y el filtro afectivo. Examinaron el efecto de los videojuegos en la adquisición del inglés de forma cualitativa por parte de cinco jóvenes adultos saudíes que ya conocían la segunda lengua a un buen nivel.

Al-jifri y Elyas (2017) también revisaron otros estudios que demostraron otras ventajas del uso del ordenador y los juegos *online* como herramientas de aprendizaje de L2. Estas ventajas incluyen no sólo la posibilidad de practicar L2, sino también, entre otras, mejorar la autonomía del alumnado. Ayuda a superar las reticencias iniciales a comunicarse en una lengua extranjera y desarrolla la facilidad de dominio a la hora de interactuar con otros jugadores. Un estudio semi-etnográfico de Steinkuehler (2010) mostró que las habilidades de lectura digital adquiridas a través de videojuegos y sitios web relacionados eran tan adecuadas como los textos avanzados estándar.

Los juegos requieren que el jugador/a se familiarice con un marco situacional en el que se incluye una atmósfera y un relato dirigido (*story driven*): un mundo imaginario, el repertorio de personajes, etc. El escenario se desarrolla y requiere que el jugador lea textos o escuche diálogos con instrucciones o nuevos términos para poder completar correctamente la tarea impuesta por el juego. Además, si el juego tiene la calidad suficiente, los jugadores buscan la interacción con otros, se involucran mucho más y quieren ganarlo incluso varias veces y profundizar su conocimiento sobre él a través de fuentes externas.

El estudio confirmó que la adquisición del lenguaje a través de los juegos de ordenador dentro de un proceso natural, por mero entretenimiento, con el filtro afectivo bajo, por motivación interna a través de una elección libre. Se confirmó su desarrollo de L2 y la capacidad de haber comprendido (*comprehensive input*) dominando varios aspectos de L2, especialmente el significado de nuevas palabras. Sin embargo, el estudio no prueba la efectividad total de este método, y su fallo puede deberse a que los jugadores se sumergen demasiado en el juego en sí, sin concentrarse en entender la historia o las instrucciones.

4.3. Nsmav-Bot: Intelligent Dual Language Tutor System Artificial Intelligence (2018)

En la India, la tasa de adultos analfabetos es muy alta alcanzando el 37 % (287 millones). Una gran parte de la sociedad no puede permitirse una educación adecuada.

Mohapatra et al. (2018) describen un bot (abreviatura de robot) que los autores desarrollaron dirigido a todos los grupos de edad, que debe realizar una función análoga a la de un docente en la forma estándar de educación. Consiste en un programa que realiza funciones reiterativas y automatizadas que imitan o sustituyen la acción humana. Este ciber interlocutor se basa en la plataforma *Microsoft Bot Framework* y se ha integrado para resultar asequible a través de la mensajería de la red social *Facebook Messenger*.

Este bot está diseñado para comunicarse de manera inteligente en inglés e hindi para uso popular. El bot utiliza técnicas y conocimientos de Inteligencia Artificial para llegar al estudiantado con el fin de poder identificar oraciones y generar reacciones y respuestas apropiadas. La experiencia de aprendizaje personalizada ayuda a completar el proceso de aprendizaje. Los temas enseñados por el autómatas son fácilmente comprensibles para el estudiantado. Se realizarán pruebas y exámenes para comprobar el desarrollo global del alumnado.

Los autores tienen un plan para mejorar el bot, que en el futuro se integrará con otros canales de estímulo visual. También se modificará mejor para elevar el nivel de educación y tener una interacción más humana con el usuario.

Si cabe, los bots, con anterioridad, han utilizado diferentes métodos para generar respuestas.

4.4. Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning (2018)

Panagiotidis et al. (2018) revisan el impacto de las herramientas y aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aumento de la motivación e implicación del estudiantado para mejorar su rendimiento académico. También facilitan el acceso a materiales educativos y enriquecen los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje de L2.

La Web 2.0. ofrece numerosos servicios y aplicaciones con diversos formatos como los relatos interactivos digitales (Terrel, 2011; Yang y Wu, 2012), juegos, grabaciones de sonido (Lee, McLoughlin y Chan, 2008) y redes sociales que han revolucionado la práctica pedagógica y las estrategias para motivar al alumnado a combinar intereses personales con el aprendizaje independiente e informal e involucrarse en comunidades dinámicas (McLoughlin y Lee, 2008). Shih (2011) sostiene que estas están asociadas a la exposición pública del propio trabajo y sujeto a la evaluación por pares, lo que afecta significativamente a la motivación de los estudiantes universitarios taiwaneses de primer año en las clases de escritura en inglés. Se suma a este parecer Wilkinson (2016) con el uso de Youtube en el caso de apoyar el aprendizaje de L2.

Otras herramientas didácticas útiles son los juegos que crean un entorno interactivo (Chang y Lehman, 2002; O'Neil et al., 2005), que motivan a las personas a aprender e implicarse a través de juegos divertidos, atractivos, con sensación de desafío (Prensky, 2007), así como otorgan retroalimentación visual inmediata (Bisson y Luckner, 1996). También Rosas et al. (2003) apoyan la aplicación educacional de estos juegos mediante dinámicas de clase, así como Woo (2014) el aprendizaje basado en juegos digitales. Kennedy-Clark (2009) defiende que resulta motivador el uso de entornos virtuales multiusuarios planificados con sistemas de aprendizaje complejo (*multi-user virtual environment* o MUVE). Este estudio se realizó en Australia. Connolly et al. (2011) demuestran que el uso de juegos de realidad aumentada ayuda a desarrollar las habilidades de cooperación.

Asimismo, Liu y Chu (2010) en consonancia con la indagación acerca del móvil (Huang et al., 2016), exponen que el uso de juegos en las clases de inglés puede generar mejores resultados de aprendizaje y motivación que el uso del método tradicional. Si cabe, Wehner et al. (2011) prueban que los juegos de computadora no solo pueden reducir la ansiedad, sino ayudar en el proceso de aprendizaje de L2.

A la par, estos autores compilan los estudios de las herramientas de comunicación tanto sincrónica como asincrónica, así como el móvil en asistencia para el aprendizaje de la lengua conocida como MALL (*Mobile Assisted Language Learning*) o el uso de lectores de libros electrónicos *Kindle*. Gjedde y Bo-Kristensen (2012) realizaron una intervención con estudiantado adulto de danés como L2 en la que utilizan de forma complementaria móviles para tomar textos, capturar fotos o videos y producir

podcasts. Los juegos educativos también son útiles para ayudar al alumnado a aprender vocabulario a través de su naturaleza competitiva.

En relación con actividades de aprendizaje basadas en tecnología (*Technology Based Learning Activities*), Golonka et al. (2014) mantienen una postura escéptica de que se garantice mejores resultados de aprendizaje en L2, pero sí que puedan aumentar la motivación y la productividad de los educandos debido a que las actividades son agradables y satisfactorias (Huang et al., 2016; Golonka et al., 2014).

Las personas que utilizan el aprendizaje autorregulado (*Self Regulated Learning* o SRL), una tecnología de aprendizaje de idiomas basada en escenarios, han mostrado un marcado aumento en la motivación en su proceso de aprendizaje (Lai y Gu, 2011). El programa *Digital Storytelling* (DST) desarrollado por Yang y Wu (2012) demuestra que los participantes, estudiantes taiwaneses, que aprenden inglés como lengua extranjera, lograron un mejor nivel de inglés. También se mejora el pensamiento crítico y la motivación para el aprendizaje, así como la autoeficacia.

4.5. Can Home Use of Speech-Enabled Artificial Intelligence Mitigate Foreign Language Anxiety – Investigation of a Concept (2019)

Bao (2019) investiga la posibilidad de reducir la ansiedad al comunicarse en inglés como idioma extranjero interactuando con chatbots con programación de inteligencia artificial. El estudio descrito se realiza en un grupo de adultos tailandeses. Se investiga el impacto del uso del chatbot y su inteligencia artificial en la comunicación en L2.

Las emociones negativas provocan miedo a una lengua extranjera (FLA) (Rubio-Alcalá, 2015). El aumento de la ansiedad no se corresponde necesariamente con una falta de competencia en otros contextos, pero en un escenario de aprendizaje de una lengua extranjera limita la comunicación y tiene efectos negativos en los resultados del aprendizaje. La necesidad de superar la ansiedad relacionada con el lenguaje es primordial para la asimilación de este (Horwitz et al., 1986).

Según los autores, el ciber interlocutor, influye positivamente en el sentimiento de confianza en uno mismo, fortalece elementos individuales de la habilidad de hablar inglés. Eliminar el elemento de miedo al juicio despectivo ayudó a entablar una conversación con los demás. Los ciber interlocutores tienen potencial de reducir la ansiedad y la inhibición relacionadas con el habla en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los bots facilitan al alumnado contextos sociales y de comunicación, ya que están diseñados intencionalmente para simular la interacción.

Los autores del estudio argumentan que la modesta mejora del habla medida por IELTS no se debe tanto al efecto del chatbot en el aprendizaje de L2, sino a su efecto en la reducción de la ansiedad entre los adultos encuestados. El 95% de los encuestados dice que un estudio de chatbot aumentó su confianza en sí mismo y disminuyó su miedo a comunicarse en inglés, y el 89% cree que puede mejorar su capacidad para hablar este idioma en el futuro.

4.6. Language Cognition and Pronunciation Training Using Applications (2020)

Sun Kan e Ito (2020) describen y comparan las acciones de la aplicación con la función de análisis de voz y la aplicación de entrenamiento de percepción y su eficacia para

mejorar la capacidad de pronunciación de nativos de japonés los tonos en L2, en chino mandarín que es tonal. Se examinan adultos que, si bien tienen mayor capacidad de memoria, estrategias de aprendizaje más eficientes, así como inteligencia y experiencia para poder asimilar mejor los nuevos conocimientos. Sin embargo, existe una diferencia significativa entre la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de una segunda lengua.

Así, la velocidad de aprendizaje es mucho más rápida para el segmento mayor de edad y en etapa adolescente, aunque, el problema es que es casi imposible pronunciar el nuevo idioma con acento en el nivel nativo. Los errores de pronunciación del estudiantado son causados por la transferencia del idioma nativo o parte de elementos de pronunciación que no existen en la lengua materna de estos.

Se demuestra que usar la aplicación automatizada (*app*) para practicar palabras bisílabas en cuanto a percepción y pronunciación es eficaz. Esta se realiza mediante la imitación de una voz modelo con seguimiento de tono mejorando la capacidad de pronunciación solo con entrenamiento perceptivo. Al mismo tiempo, se revela que solo con la aplicación (*perceptual training app*) se puede conducir a errores fosilizados de pronunciación. Por tanto, en esta indagación con aprendizaje automatizado con tecnología de Inteligencia artificial (*machine learning*) se demuestra que es razonable apoyar la práctica de la pronunciación con ayuda del aprendizaje automatizado que concede ventajas cognitivas y de retroalimentación a la población discente.

El rendimiento de la aplicación de entrenamiento perceptivo se comparó en varias etapas de su desarrollo con una herramienta para aprender la pronunciación china proporcionada por NHK (*Japan Broadcasting Corporation*). Aunque la aplicación de entrenamiento perceptivo demostró ser más eficaz que la aplicación de práctica de pronunciación, según los resultados del cuestionario posterior al experimento, los usuarios de la aplicación NHK se concentraron más en aprender y tuvieron dificultades para aprender los tonos. Además, la aplicación NHK es más interesante para aprender tonos, y los usuarios de la aplicación de entrenamiento perceptivo sintieron que era más complicado.

4.7. Redesigning for mobile plurilingual futures (2021)

Lotherington et al. (2021) de modo general revisan teorías e investigaciones sobre multi literacidades del Manifiesto del Grupo *New London*. Quieren actualizar investigaciones anteriores en el marco del pos-Humanismo teniendo en cuenta los cambios de paradigma en los campos de la tecnología, la multimodalidad y el lenguaje. Del mismo modo, pretenden analizar el tema de la multialfabetización desde la perspectiva del aprendizaje de idiomas mediante móvil y recursos digitales incorporándose a la multimodalidad. En este panorama se permite al estudiantado co-construir creativamente contenidos educativos renovando, por tanto, el panorama del aprendizaje de lenguas por parte de adultos.

Estos autores afirman que los nuevos sistemas algorítmicos y el acceso a nuevas herramientas están influyendo en los métodos de enseñanza de idiomas, así como en el uso del idioma y las prácticas de alfabetización dentro y fuera de los entornos digitales. Enfatizan la necesidad de evaluar los métodos actuales de la pedagogía lingüística en el contexto de estos cambios del panorama aportado por la Web 3.0. usando inteligencia artificial. Para ello, analizan las investigaciones existentes, las

necesidades de los estudiantes y las formas de satisfacerlas a través de herramientas de la Web 1.0 y Web 2.0, nombrando las capacidades y limitaciones.

Esto afecta al nuevo concepto de multi literacidades que incluye la noción de movilidad debido al uso masivo de dispositivos móviles que brindan acceso individualizado a Internet, así como a las nuevas plataformas educativas que permiten la práctica del idioma en función de los intereses individuales. Las nuevas investigaciones deben centrarse en enfocarse en el uso de nuevas herramientas para que sean eficaces al complementar el proceso de aprendizaje dirigido por el docente. Consideran útiles estas herramientas digitales para practicar la conversación motivando y alentando al alumnado a usar L2 o sumergirse en la práctica de L2.

En definitiva, los dispositivos digitales fomentan la pedagogía multilingüe y multimodal al alentar al educando a crear su propio trabajo, como la producción propia de videos, los blogs o el diseño de juegos, podcasts o contribuciones a foros, lo que les permite integrar el proceso de aprendizaje de L2 con sus propios intereses.

4.8. Immersive Virtual Reality for Foreign Language Education: A PRISMA Systematic Review (2021)

Peixoto et al. (2021) describen el uso de la tecnología Realidad virtual (en adelante RV) para lograr la inmersión con posibles beneficios educativos, especialmente como método para aprender un idioma. Este artículo de revisión se propone identificar las características, los métodos educativos, las tecnologías y las brechas en el uso de esta tecnología en la educación de idiomas y L2.

Definen la RV y la dividen de manera aún más precisa en tres tipos: no inmersiva, semiinmersiva e inmersiva en referencia al sector educativo. El contenido digital puede servir para aumentar la motivación y el interés de los educandos, al mismo tiempo que ayuda a reducir su estrés. La inmersión puede contribuir a contextualizar el aprendizaje a través de simulaciones con recreación realista que sumergen al estudiantado en la cultura del idioma y en el vocabulario.

Se exponen otros estudios positivos en comparación con los métodos de enseñanza convencionales de L2 y en la que sobresale que mejora las actitudes de motivación, satisfacción y alegría. Los medios visuales, incluida la tecnología de realidad virtual, facilita adquirir nuevo vocabulario, mejorar la comprensión lectora, la pronunciación y otras habilidades cognitivas como mayor concentración. Todo esto favorece un mayor rendimiento. A diferencia de otras herramientas digitales, la VR permite una experiencia física multidimensional del idioma y la cultura.

Freina y Ott (2015) revisaron la literatura de 2013-2014 estableciendo que la RV se había utilizado en intervenciones principalmente en universidades o estudiantado de aprendizaje preuniversitario o formación de adultos, y un número muy pequeño de alumnado de primaria.

4.9. Digital tools for learning new languages: benefits and limitations (2022)

Abutalebi y Clahsen (2022) afrontan el impacto de las aplicaciones para el aprendizaje digital de idiomas (en adelante DLL) y otras innovaciones tecnológicas en la adquisición de L2 y en nuevas formas de enseñar idiomas extranjeros. El punto de partida para la investigación de estos autores es un artículo de Li y Lan (2022), que, utilizando su investigación de revisión documental sobre bilingüismo y segunda

lengua, sobre los mecanismos de aprendizaje y asimilación de idiomas, proporciona el marco analítico para comprender el DLL como un nuevo camino y una forma prometedora de ayudar al aprendizaje de idiomas, también para adultos. Aunque los autores fueron elogiados por esta síntesis con varias ramas de investigación, algunos de sus supuestos fueron cuestionados por otros autores, por el hecho de que las aplicaciones digitales permiten a los adultos aprender L2 de manera similar al segmento infantil que adquieren L1.

4.10. Virtual Reality-Integrated Immersion-Based Teaching to English Language Learning Outcome (2022)

Xie et al. (2022) descubrieron en una muestra de educandos de inglés en una escuela china que existe una correlación significativamente positiva entre la enseñanza de idiomas basada en la realidad virtual y el rendimiento académico, el resultado y efecto de aprendizaje. En comparación con otros métodos de investigación de vanguardia, este trabajo modifica la prueba oral. También se hizo uso de móvil para que aprendieran con autonomía y de la inteligencia artificial con la función de lectura y corrección de palabras, acento, estructura de oraciones y lógica del texto, lo que otorgó retroalimentación acerca de las deficiencias. Esto motivó al estudiantado a mejorar no solo la pronunciación, sino también la expresión lógica mostrándose como una herramienta de aprendizaje personalizado.

La tecnología VR facilita la percepción del entorno 3D. Los usuarios experimentaron, entre otras cosas, sensación de presencia, participación, inmersión, emociones, juicio o experiencias. Como consecuencia, otros investigadores también decidieron probar esta tecnología en cuanto L2.

McCleery et al. (2020) enseñaron a adolescentes autistas y adultos norteamericanos con realidad virtual (RV) basada en inmersión. Los resultados de la investigación indicaron que la RV podría proporcionar un mecanismo de intervención para las habilidades sociales de los autistas, pero no estaba claro si la ansiedad se refiere o los síntomas sensoriales limitarían la viabilidad de la intervención. A pesar de esto, los participantes también informaron sobre la usabilidad del sistema, el disfrute y la voluntad de participar en más sesiones de RV. Los resultados confirman que la RV inmersiva es segura, factible y muy útil para población adolescente y adulta con TEA que hablan con fluidez verbal.

Las tecnologías basadas en la inmersión pueden tener un impacto positivo en la enseñanza de ESL al mejorar sus habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir. La inmersión que hace posible la tecnología VR permite una mayor sensación del entorno TL y el desarrollo de patrones de pensamiento y habilidades de expresión en él, y también ayuda a superar las barreras psicológicas. La herramienta se puede utilizar para aumentar la motivación, el entusiasmo, la satisfacción con el aprendizaje y la confianza en sí mismos del estudiantado, lo que también aumenta su interés en aprender y mejorar su educación secundaria. Para resumir, se presenta un cuadro con el resumen de los resultados en cuanto a autores y temáticas en la Tabla 1.

Autores	Temáticas
Lotherington y Jenson (2011)	Multimodalidad y alfabetización digital a través de web 2.0: laboratorios digitales y juegos de rol.
Al-jifri y Elyas (2017)	Eficacia de los videojuegos para la adquisición y memorización de vocabulario.
Mohapatra et al. (2018)	Chatbot educativo con sistema tutorial dual inteligente (Inteligencia artificial con tecnología bot combinada con mensajería de red social) con finalidad de popularizar la educación.
Panagiotidis et al. (2018)	Revisión bibliográfica acerca de la motivación en el aprendizaje de la lengua a través de amplitud de formatos y herramientas digitales.
Bao (2019)	Reducción de la ansiedad interactuando con chatbots.
Sun Khan e Ito (2020)	<i>Perceptual training app</i> basada en <i>Learning machine</i> con IA.
Lotherington et al. (2021)	Web 3.0.
Peixoto et al. (2021)	Realidad virtual.
Abutalebi y Clahsen (2022)	Debate acerca del Aprendizaje del lenguaje digital (DLL) frente al aprendizaje tradicional (analógico).
Xie et al. (2022)	Realidad virtual.

Tabla 1. Resumen de autores y temáticas por orden descendente cronológico

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación de adultos es una temática que va recobrando atención en el panorama educativo debido al incremento demográfico de este segmento en Europa. La Unión Europea trata de impulsar esta temática financiando proyectos, intervenciones e indagaciones en las que se incluyen las diversas TIC. Entre las iniciativas de cubrir este nivel educativo, destaca el modelo pedagógico de Knowles (1980). Asimismo, sobresale el grupo *New London Group* (1996) con el modelo pedagógico de la multiliteracidad en un entorno multimodal atreviéndose a afrontar y asimilar las tecnologías. También se subrayan los autores que defienden la implantación del *Digital Language Learning*.

Esta indagación responde al objetivo inicial de averiguar las tendencias de la investigación en cuanto a la alfabetización de adultos en lengua extranjera con diferentes tipos de herramientas digitales. Precisamente este estudio contribuye a recopilar con un sentido global las intervenciones específicas que se han realizado con adultos y diversos tipos de TIC. Este se muestra a modo de mosaico en los 5 continentes, tanto en diferentes países, como en distintas lenguas extranjeras en las que predominan los estudios acerca de la lengua inglesa como L2. Por tanto, se profundiza en la variedad de herramientas y formatos que se han ido aplicando de forma progresiva desde la Web 2.0 a la Web 3.0. asimilando de manera más reciente la Inteligencia artificial y las tecnologías inmersivas.

Se descubre la tendencia de que se han aplicado en el aula las mismas herramientas digitales para mayores que a otros niveles educativos. Se concluye que

las TIC gozan de buena imagen por parte del profesorado aplicándose a todos los niveles educativos por igual. De este estudio se colige que la aplicación didáctica de cualquier TIC sea posible con este segmento adulto, si se le capacita en competencia digital suficiente para hacer uso de los formatos TIC. Por tanto, esta imagen positiva de las TIC se debe tanto a la observación de la praxis en el aula, como por la comprobación científica de que se trata de herramientas didácticas eficaces para el rendimiento y que además otorgan muchos otros beneficios.

Igualmente se descubre un campo de estudio en plena expansión con indagaciones de tipo cuantitativo, cualitativo y mixto. Estos estudios enriquecerán la praxis enfocada en especial para este segmento. Se revela la tendencia de que las TIC aplicadas a la educación suscitan mucho interés a la hora de que los investigadores descubran la eficacia en la asimilación de contenidos o de pronunciación, ventajas cognitivas, factores afectivos-emocionales, actitudinales, etc. A este tenor, en relación a la educación de adultos se revela la tendencia a que se investigan paralelamente las mismas temáticas en las que se indaga para otros niveles educativos. La aplicación educativa satisfactoria de las TIC y la indagación en la que se corrobora la eficacia y los beneficios propicia un posicionamiento favorable del profesorado al cambio a nuevos modelos pedagógicos frente a los tradicionales.

Si cabe, se exponen a continuación las tendencias por orden cronológico descendente en la que descubrimos una incorporación sucesiva de las tecnologías que emergen a este segmento de población adulta para el aprendizaje de la lengua. Lotherington y Jenson (2011), pertenecientes al *New London Group*, revisan los nuevos beneficios que aportan los laboratorios digitales (Bo-Kristensen & Meyer, 2008), así como las herramientas multimodales digitales web 2.0 recopilando autores a favor (Sinclair, 2010). Sostienen una dimensión intergeneracional de la que forman parte la población de mayores. Se resaltan los juegos en línea (Thorne et al., 2009) en los procesos de alfabetización y aprendizaje de L2 apuntando al valor lúdico y, en concreto, al juego de rol (Zheng et al., 2009).

Al-jifri y Elyas (2017) defienden la eficacia de los videojuegos para la adquisición y memorización de vocabulario de L2 basándose en el modelo Monitor de Krashen (1982) en el segmento juventud-edad adulta. Sostienen que la adquisición gracias a estos dentro de un proceso natural, por mero entretenimiento, con el filtro afectivo bajo, con motivación interna habiendo comprendido el significado de vocabulario nuevo. Además, exponen que, durante el juego, los usuarios establecen comunicación oral y de texto con otros jugadores, lo que les permite sumergirse en un idioma determinado y experimentar el compromiso a través de L2. Concheiro (2016) apoya un concepto amplio de la ludo lingüística en relación con incluir elementos de juego, ludificación o gamificación mediante videojuegos en la enseñanza de la lengua.

Sin embargo, estos resultados se contraponen a otro estudio anterior realizado por De Haan et al. (2010) en la que el estudiantado tiende a distraerse de su experiencia de juego como resultado del estrés cognitivo y que aquellos que observan a los jugadores aprenden más palabras que los propios usuarios. Como consecuencia, según Klimova & Kacet (2017) la alta interactividad de algunos juegos puede dificultar la adquisición y el aprendizaje de L2, especialmente de nuevo vocabulario. Esta teoría está apoyada también por Yudintseva (2015). Por lo tanto, el sector docente debe tener cuidado al introducir juegos en el aula (Ashraf et al., 2014) atendiendo las diferentes necesidades y expectativas del estudiantado de diversos orígenes (Aghlara & Tamjid, 2011).

Mohapatra et al (2018) describe un bot ciber interlocutor con inteligencia artificial que establece conversación por *Facebook Messenger* para popularizar la educación en la India pensando en la alta tasa de adultos/as analfabetos/as. Con anterioridad destaca asimismo el chatterbot educacional para el segmento de mayores Elektra (Leonhardt et al, 2003).

Panagiotis et al (2018) realizan una revisión bibliográfica acerca de estudios de motivación de los artilugios digitales motivan de forma positiva en el aprendizaje de la lengua. De la Web 2.0, los servicios y las aplicaciones subrayan estudios de la motivación conseguida a través relatos digitales (DST) o interactivos, los podcast y participación con productos en redes sociales (*Facebook* y *Youtube*). De los juegos, videojuegos, videojuegos con ARG, aprendizaje basado en juegos digitales y MUVE aplicados a la educación destacan la motivación y la interacción con la incorporación de otras habilidades colaborativas (Connolly et al., 2011). Del mismo modo, describen intervenciones con instrumentos de comunicación como *Whatsapp* y del uso de móviles con aplicación educativa. Se describe la intervención de Gjedde y Bo-Kristensen (2012) describe la docencia con población de mayores de L2 que utilizan los móviles para tomar notas, capturar fotos y videos, y producir podcast.

Bao (2019) argumenta que la modesta mejora del habla reflejada en los resultados no se debe tanto al efecto del chatbot en el aprendizaje de L2, sino a su efecto en la reducción de la ansiedad entre los adultos encuestados. En efecto, interactuar con el chatbot es analizar la información o dato (*input*) del alumnado y hacer coincidir la mejor respuesta del chatbot y la continuación de la interacción. Los chatbots utilizan un lenguaje natural durante esta interacción y, aunque la tecnología de estos sigue mejorando, las interacciones aún pueden ser incorrectas, incómodas o poco naturales para un idioma determinado (Bailey et al., 2021).

Sun Kan e Ito (2020) demuestra que usar la aplicación automatizada (*perceptual training app*) basada en *learning machine* con Inteligencia Artificial mejora la capacidad de pronunciación, reconduce errores fosilizados de pronunciación concediendo ventajas cognitivas y de retroalimentación en beneficio del estudiante maduro.

Una década después, Lotherington et al. (2021), se proponen renovar el paradigma de multi literacidades debido a la evolución de las nuevas tecnologías, en especial el móvil y los formatos digitales, buscando sacar ventaja a más aplicaciones para los estudiantes, incluido el del alumnado entrado en años. Peixoto et al. (2021) se refieren a una indagación por parte de Freina y Ott (2015) en la que se encuentran en 2013-2014 intervenciones con Realidad virtual con mayores y otros niveles.

Las publicaciones más recientes como la de Abutalebi y Clahsen (2022) parten del artículo de Li y Lan (2022) que aportan un marco analítico para comprender el *Digital Language Learning* como una nueva vía y una forma eficaz de ayudar al aprendizaje de idiomas, también para adultos (Puebla & García, 2022). Asimismo, muestran el debate de fondo entre partidarios del DLL que se muestran desfavorables en público a la enseñanza tradicional analógica (Godwin-Jones, 2022; Han, 2022; Lantolf, 2022).

En la revisión de la literatura de Xie et al. (2022) sobre didáctica con Realidad virtual se encuentra la intervención de McCleery et al. (2020) aplicado al estudiantado con diversidad. En este caso enseñaron a autistas adolescentes y adultos mostrándose una herramienta eficaz y motivadora para el aprendizaje de la lengua. En la revisión documental más reciente de la realidad aumentada y la realidad virtual

aplicada a la educación (Oh et al., 2018; Hein et al., 2021), los investigadores no se refieren explícitamente a la aplicación educativa de estas tecnologías dirigida específicamente a mayores.

El último informe de la *Open University* situada en Gran Bretaña (2022) ofrece una serie de referencias sobre las nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Estos informes proponen innovaciones para apoyar a los docentes, entre ellas: modelos híbridos, escenarios de aprendizaje dual, pedagogías ligadas a las micro credenciales, pedagogía de la autonomía, la observación festiva (*watch parties*), la educación dirigida por *influencers*, pedagogías del hogar, la pedagogía del malestar, la educación del bienestar y, por último, caminar y hablar (*walk-and-talk*).

En prospectiva será fascinante descubrir más estudios acerca de qué resultados aportan las tecnologías inmersivas de Realidad aumentada y Realidad virtual con adultos. Del mismo modo, será atractivo averiguar si en la aplicación de las nuevas tecnologías surgen praxis educativas específicas o herramientas con mayor eficacia para los mayores.

AGRADECIMIENTO

Proyecto de I+D+I, correspondiente al Programa estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación orientado a los retos de la sociedad. Convocatoria Nacional. Título del proyecto: *Multiliteracies for adult at-risk learners of additional languages* (Multi-Lits). Entidad financiadora: Ministerio de Ciencia e Innovación y Agencia Estatal de Investigación. Referencia: PID2020-113460RB-I00.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abutalebi, J., y Clahsen, H. (2022). Digital tools for learning new languages: Benefits and limitations. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25 (39), 359-360. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728922000268>
- Aghlara, L., y Tamjid, N.H. (2011). The effect of digital games on Iranian children's vocabulary retention in foreign language acquisition. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 29, 552-560. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.275>
- Al-jifri, A. y Elyas, T. (2017). The Impact of Video Games in the Acquisition of English Language: The Case of Saudi Youths. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(2), 15-35 <https://bit.ly/3g59tXW>
- Ashraf, H., Motlagh, F.G., y Salami, M. (2014). The impact of online games on learning English vocabulary by Iranian (low-intermediate) EFL learners. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 98, 286-291. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.418>
- Bailey, D., Southam, A., y Costley, J. (2021). Digital storytelling with chatbots: mapping L2 participation and perception patterns. *Interactive Technology and Smart Education*. <https://www.emerald.com/insight/1741-5659.htm>
- Bao, M. (2019). Can Home Use of Speech-Enabled Artificial Intelligence Mitigate Foreign Language Anxiety – Investigation of a Concept. *Arab World English Journal*, 5, 28-40. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3431734>
- Bisson C., y Luckner J. (1996). Fun in Learning: The Pedagogical Role of Fun in Adventure Education. *Journal of Experiential Education*. 19(2), 108-112. <https://doi.org/10.1177/105382599601900208>

- Bo-Kristensen, M., y Meyer, B. (2008). Transformations of the language laboratory. In T. Hansson (Ed.), *Handbook of research on digital information technologies: Innovations, methods, and ethical issues* (pp. 27–36). IGI Global.
- Concheiro Coello, P. (2016). Ludolingüística y TICs en el aula de lenguas. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 10(20), 57–59. <https://doi.org/10.26378/rnlael1020265>
- Connolly, T. M., Stansfield, M., y Hailey, T. (2011). An alternate reality game for language learning: ARGuing for multilingual motivation. *Computers & Education*, 57(1), 1389–1415. <https://bit.ly/3z9THSb>
- Chang, M. M., y Lehman, J. D. (2002). Learning foreign language through an interactive multimedia program: An experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model. *CALICO Journal*, 81–98. <https://doi.org/10.1558/cj.v20i1.81-98>
- De Haan, J., Reed, W. M., y Kuwada, K. (2010). The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning and Technology*, 14(2), 74–94. <http://llt.msu.edu/vol14num2/dehaanreedkuwada.pdf>
- Espinoza, N. (2003). Criterios para la selección de la información científica odontológica en la world wide web. *Acta Odontológica*, 41 (3), 251–257. <https://www.actaodontologica.com/ediciones/2003/3/art-12/>
- Fernández-Corbacho, A. y Cores-Bilbao, E. (2022). European democratic values and communicative competence on mobility programs targeting adults, *Studies in the Education of Adults*, <https://doi.org/10.1080/02660830.2022.2095750>
- Freiermuth, M. R., y Huang, H. C. (2012). Bringing Japan and Taiwan closer electronically: A look at an intercultural online synchronic chat task and its effect on motivation. *Language Teaching Research*, 16(1), 61–88. <https://doi.org/10.1177/1362168811423341>
- Freina, L. y M. Ott, M. (2015). A literature review on immersive virtual reality in education: State of the art and perspectives. *Proceedings of The International Scientific Conference eLearning and software for education*, 1, (133), 1007–1010. <https://bit.ly/2r7UPBO>
- Gjedde y Bo-Kristensen (2012). Workplace Mobile-Assisted Second Language Learning: Designing for Learner Generated Authenticity. In J. Díaz-Vera (ed.) *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile-Assisted Language Learning* (pp. 183–195). Brill.
- Godwin-Jones, R. (2022). Expanding and contextualizing digital language learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 386–387. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000547>
- Golonka, E., Bowles, A, Frank, V., Richardson, D., y Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness, *Computer Assisted Language Learning*, 27 (1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- Harmandaoglu, E. (2012, April). The use of Twitter in language learning and teaching. In *Proceedings of the 5th Edition of the ICT Conference for Language Learning*. Libreria Universitaria Publishing House.
- Han, Z. (2022). Digital language learning and SLA. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 388–389. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000778>
- Hein, R. M., Wienrich, C., y Latoschik, M. E. (2021). A systematic review of foreign language learning with immersive technologies (2001–2020). *AIMS Electronics and Electrical Engineering*, 5(2), 117–145 <https://doi.org/10.3934/electreng.2021007>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125–132.
- Huang, C. S., Yang, S. J., Chiang, T. H., y Su, A. Y. (2016). Effects of situated mobile learning approach on learning motivation and performance of EFL students. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 263–273. <https://bit.ly/3z9id5Y>
- Kennedy-Clark, S. (2009). Designing failure to encourage success: Productive failure in a multiuser virtual environment to solve complex problems. In *Proceedings of the*

- European Conference on Technology Enhanced Learning*. Leibniz Center for Informatics, Nice, France. <https://bit.ly/3aI1RIj>
- Klimova, B., y Kacet, J. (2017). Efficacy of computer games on language learning. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4), 19-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160637.pdf>
- Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. In S. D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. The Adult Education Company.
- Kukulska-Hulme, A., Bossu, C., Charitonos, K., Coughlan, T., Maina, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Guitert, M., Herodotou, C., Prieto-Blázquez, J., Rienties, B., Sangrà, A., Sargent, J., Scanlon, E., y Whitelock, D. (2022). Innovating Pedagogy 2022: Open University Innovation Report 10. The Open University. <http://www.open.ac.uk/blogs/innovating/?p=774>
- Lai, C., y Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer assisted language learning*, 24(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Lantolf, J. P. (2022). A cultural-historical perspective on Digital Language Learning. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 390-391. <https://doi.org/10.1017/S136672892100081X>
- Lee, M. J., McLoughlin, C., y Chan, A. (2008). Talk the talk: Learner-generated podcasts as catalysts for knowledge creation. *British Journal of Educational Technology*, 39(3), 501-521. <https://10.1111/j.1467-8535.2007.00746.x>
- Leonhardt, M. D., Castro, D., Sousa Dutra, R.L y Rockenbach Tarouco, L. M. (2003). ELEKTRA: um Chatterbot para Uso em Ambiente Educacional. *Revista Renote*, 1 (2), <https://doi.org/10.22456/1679-1916.14336>
- Li P. y Lan Y. (2022) Digital Language Learning (DLL): Insights from behavior, cognition, and the brain. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 361-378. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000353>
- Liu, T. Y., y Chu, Y. L. (2010). Using ubiquitous games in an English listening and speaking course: Impact on learning outcomes and motivation. *Computers & Education*, 55(2), 630-643. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.02.023>
- Lotherington, H., y Jenson, J. (2011). Teaching multimodal and Digital Literacy in L2 Settings: New Literacies, New Basics, New Pedagogies. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 226-246. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000110>
- Lotherington, H., Thumlert, K., Boreland, T., y Tomin, B. (2022). Redesigning for mobile plurilingual futures. *OLBI Journal*, 11(1), 141-172. <https://doi.org/10.18192/olbij.v11i1.6179>
- McCleery, J. P., Zitter, A., Solórzano, R., Turnacioglu, S., Miller, J. S., Ravindran, V. y Parish Morris, J. (2020). Safety and feasibility of an immersive virtual reality intervention program for teaching police interaction skills to adolescents and adults with autism. *Autism Research*, 13, 1418-1424. <https://doi.org/10.1002/aur.2352>
- McLoughlin, C., y Lee, M. (2008). Mapping the digital terrain: New media and social software as catalysts for pedagogical change. Proceedings *Ascilite*. Melbourne, Australia.
- Mohapatra, S., Shukla, N., Jain, S. y Chachra, S. (2018). Nsmav-Bot: Intelligent Dual Language Tutor System. Fourth International *Conference on Computing Communication Control and Automation*. IEEE Computer Society, Pune, India.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social factors. *Harvard Educational Review*, 66, 60-92. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- Nuñez, M. (2002). Criterios para la evaluación de la calidad de las fuentes de información sobre la salud en Internet. *Acimed*, 10 (5) 1-6. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352002000500005

- Oh, J., Han, S., Lim, D., Jang, C., y Kwon, I. (2018). Application of Virtual and Augmented Reality to the Field of Adult Education. *Adult Education Research Conference*. Kansas State University, Victoria, Canada. <https://newprairiepress.org/aerc/2018/papers/8>
- O'Neil, H. F., Wainess, R., y Baker, E. L. (2005). Classification of learning outcomes: Evidence from the computer games literature. *The Curriculum Journal*, 16(4), 455-474. <https://doi.org/10.1080/09585170500384529>
- Panagiotidis, P., Krystalli, P. y Arvanitis, P. (2018). Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning. *European Journal of Education*, 1 (3), 43-52. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i3.p43-52>
- Parmaxi, A. y Demetriu, A. A. (2020). Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer assisted learning*, 36 (6), 861-875. <https://doi.org/10.1111/jcal.12486>
- Parlamento europeo (2020). Propuesta de Resolución del Parlamento europeo sobre el envejecimiento del viejo continente: posibilidades y desafíos relacionados con la política de envejecimiento después de 2020. <https://tinyurl.com/2ndcdwjf>
- Peixoto, B. Pinto, M., Melo, M., Cabral, L. y Bessa M. (2021). Immersive Virtual Reality for Foreign Language Education: A PRISMA Systematic Review. *IEEE Access*, 9, 48952-48962 <http://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3068858>
- Perdomo, B. (2008). Búsqueda y selección de textos en internet para investigación científica. *Saber*, 20 (1), 109-116 <https://www.redalyc.org/pdf/4277/427739437016.pdf>
- Prensky, M., (2007). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House St. Paul.
- Puebla, C., Fievet, T., Tsopanidi, M. y Clahsen, H. (2021). Mobile-assisted language learning in older adults: Chances and challenges. *ReCALL*. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000276>
- Puebla C. y García J. (2022). Advocating the inclusion of older adults in digital language learning technology and research: Some considerations. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25(3), 398-399. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000742>
- Rubio Alcalá, F. D. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera. *MarcoEle*, 21, 47-61 <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>
- Shih, R. C. (2011). Can Web 2.0 technology assist college students in learning English writing? Integrating Facebook and peer assessment with blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 27(5). <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/viewFile/934/211>
- Sinclair, G. (2010, May). Exploring Canada's digital future. Featured "Big Thinking" lecture. *Congress of the Humanities and Social Sciences*. Concordia University, Montreal, Canada.
- Steinkuehler, C. (2010). Video games and digital literacies. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(1), 61-63. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.1.7>
- Sun Khan, M. e Ito, A. (2020). Language Cognition and Pronunciation Training Using Applications. *Future internet*, 12 (2), 1-14 <https://doi.org/10.3390/fi12030042>
- Terrell, S. S. (2011). Integrating online tools to motivate young English language learners to practice English outside the classroom. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 16-24. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2011040102>
- Thorne, S. L., Black, R. W., y Sykes, J. M. (2009). Second language use, socialization, and learning in Internet interest communities and online gaming. *Modern Language Journal*, 93, 802–821. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00974.x>
- Wallace R.S. (2009). The Anatomy of A.L.I.C.E. In: R. Epstein, G. Roberts, G. Beber (eds) *Parsing the Turing Test*. Springer.
- Wehner, A. K., Gump, A. W., y Downey, S. (2011). The effects of Second Life on the motivation of undergraduate students learning a foreign language. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.551757>

- Wilkinson, M. (2016). Language Learning with ICT. In: W. Renandya & H. Widodo (eds.). *English Language Teaching Today*. Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_18
- Woo, J. C. (2014). Digital Game-Based Learning Supports Student Motivation, Cognitive Success, and Performance Outcomes. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(3). <https://bit.ly/3RHwbTO>
- Xie Y., Liu Y., Zhang F. and Zhou P. (2022). Virtual Reality-Integrated Immersion-Based Teaching to English Language Learning Outcome. *Frontiers in Psychology*, 12:767363. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.767363>
- Zheng, D., Wagner, M. M., Young, M. F., y Brewer, R. A. (2009). Negotiation for action: English language learning in game-based virtual worlds. *Modern Language Journal*, 93, 489–511. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00927.x>
- Yang, Y. T. C., y Wu, W. C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & education*, 59(2), 339-352. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012>
- Yudintseva, A. (2015). Game-enhanced second language vocabulary acquisition strategies: A systematic review. *Open Journal of Social Sciences*, 3 (10), 101-109. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.310015>

Miscelánea



Miscellanea

Influencia de la competencia multilingüe (CM) en el desarrollo de la competencia paremiológica (CP) en lengua materna (LM)

The role of multilingual competence on development of paremiological competence in first language (L1)

M.^a Dolores Asensio Ferreiro

Universidad Complutense de Madrid

maasen01@ucm.es

RESUMEN

Tradicionalmente se ha prestado escasa atención a la adquisición de las unidades fraseológicas (UF) en general, y de las paremias en particular, en las propuestas didácticas y en los manuales de lengua española y de otras lenguas extranjeras (LE). Por ello, el tratamiento que reciben la fraseología y la paremiología en la enseñanza y aprendizaje (E/A) de LE continúa representando un desafío para investigadores y docentes, principalmente en lo que se refiere a estrategias metodológicas enfocadas a la didáctica de estas disciplinas en el aula de LE. El estudio de las UF en la E/A de LE se ha convertido en un campo propio denominado fraseodidáctica, campo emergente dentro del ámbito de la fraseología, dada la importancia de estas unidades en el proceso de adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa del usuario de una lengua. No obstante, no sucede lo mismo con las investigaciones centradas en la adquisición de competencia paremiológica (CP) en la E/A de LE, es decir, en lo que denominamos "paremioididáctica". Una de las grandes problemáticas en este sentido se encuentra en que la ausencia de conciencia paremiológica en lengua materna (LM) complica el aprendizaje de estas unidades, tanto en LM como en LE, e incluso provoca una fractura en la competencia comunicativa con los hablantes nativos de esa comunidad, lo que impide una adecuada y fluida comprensión en LE y dificulta seriamente la posibilidad de alcanzar un elevado dominio en LE, según indican los niveles del MCER. A esto se añade la competencia multilingüe (CM) del alumnado actual ya que la globalización actual obliga al dominio de varias LE. En este trabajo, analizamos estas cuestiones y presentamos un estudio en torno al multilingüismo inherente al alumnado universitario actual, con el fin de averiguar la relación entre la CP y la CM de estudiantes con LM español. Los resultados suponen una fuente de información privilegiada para profundizar en la investigación en paremioididáctica de LE.

Palabras clave: competencia multilingüe, competencia paremiológica, competencia subyacente común, enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

ABSTRACT

Traditionally, little attention has been paid to the acquisition of phraseological units (PUs) in general, and of paroemias in particular, in didactic proposals and textbooks of Spanish and other foreign languages (FL). Therefore, the treatment of phraseology and paremiology in the teaching and learning (T/L) of FL continues to represent a challenge for researchers and

teachers, mainly in terms of methodological strategies focused on the didactics of these disciplines in the LE classroom. The study of UFs in LE A/E has become a field of its own called phraseodidactic, an emerging field within the field of phraseology, given the importance of these units in the process of acquisition and development of the communicative competence of the language user. However, the same does not happen with research focused on the acquisition of paremiological competence in LE A/E, that is, in what we will call "paremioididactic". One of the major problems in this regard is that the absence of paremiological awareness in the mother tongue (LM) complicates the learning of these units in both LM and LE and even causes a fracture in communicative competence with native speakers of that community, which prevents adequate and fluent communication and comprehension in LE and seriously hinders the possibility of achieving a high proficiency in LE as indicated by the CEFRL levels. Added to this is the multilingual proficiency of today's students, who are forced by globalization to master several LE. In this paper, we analyze these issues and present a study on the multilingualism inherent in today's students, in order to find out the relationship between the paremiological proficiency and the multilingual proficiency of students in Spanish LM. The results are a privileged source of information for further research in paremioididactic of foreign languages.

Keywords: multilingual competence, paremiological competence, common underlying proficiency, foreign languages learning/teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La didáctica paremiológica en contextos formales sigue resultando una cuestión espinosa durante el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de una LE. Abordar estas unidades lingüísticas supone un reto que no escapa a casi ningún docente en su ejercicio diario. A esto se añade que el número de investigaciones realizadas al respecto de la fraseodidáctica supera considerablemente a las cuestiones didácticas vinculadas a la paremiología. Prueba de ello es el desarrollo que ha experimentado en los últimos años desde sus inicios con las investigaciones de González Rey (2004, 2006, 2012) con el objetivo de elaborar material didáctico para la enseñanza de las expresiones fijas hasta el nivel C2 del Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCRL).

Así, la fraseodidáctica se ha convertido en un campo de estudio independiente que ha empujado de manera importante su tratamiento en las aulas. Como asegura González Rey (2012), no se debería prescindir de estas estructuras durante el aprendizaje de la propia lengua ni de ninguna LE, dado el carácter que poseen como elementos lingüísticos y culturales fundamentales en el aprendizaje integral de las lenguas. Tal como afirma Ettinger (2008: 96) "A investigación nesta disciplina non é un fin en si mesma, senón un medio para alcanzar un fin". Es decir, el objetivo principal de la fraseodidáctica consiste en que las UF se reconozcan, aprendan y empleen como unidades poliléxicas con significado propio y, que lo aprendido, se pueda aplicar de manera adecuada a la situación comunicativa. Asimismo, se han propuesto métodos de aprendizaje en torno a la fraseodidáctica recogidos por la literatura especializada de manera que puedan servir como herramientas docentes útiles en el aula. Es el caso de los llamados tres pasos fraseodidácticos¹ propuestos por Kühn (1992, apud. Ettinger, 2008, 107).

Sin embargo, la paremioididáctica como disciplina científica no ha experimentado todavía la misma suerte y su pervivencia se halla en una difícil situación, no solo en

el ámbito social sino también en el área académica, tanto escolar como universitaria. Los estudios dedicados a esta parcela científica son casi inexistentes como disciplina propiamente dicha. El tratamiento de las paremias en la esfera didáctica todavía se halla inmerso en el área de influencia de la fraseodidáctica presentado como didáctica de la competencia paremiológica. Tras una exhaustiva búsqueda al respecto, se puede observar que el término preciso de paremioididáctica no encuentra espacio propio todavía en la literatura especializada algo que, en nuestra opinión, debería cambiar pues, al igual que la paremiología se considera campo de estudio específico de igual categoría que la fraseología, la paremioididáctica debería tratarse como disciplina científica al mismo nivel que la fraseodidáctica. De esta manera estas dos áreas gozarían de su propio ámbito de investigación y trabajo y, sin duda, repercutiría positivamente en su validación y consolidación como esfera particular dentro de la fraseología y la paremiología cada una de ellas.

Tanto la fraseodidáctica como la paremioididáctica resultan complicadas para docente y discente, pero especialmente la enseñanza/aprendizaje de las estructuras paremiológicas. La pérdida, incluso ausencia, de estas unidades en el discurso oral, no solo del hablante de LE sino también del hablante de LM, condiciona en gran medida su tratamiento en el aula. En este trabajo hemos tratado de reunir los factores que provocan el escaso o nulo tratamiento de estas unidades lingüísticas y culturales y los hemos subdividido, según sus características, en tres tipos de factores:

- Factores estructurales: nivel de LE, madurez del aprendiente, características formales de las unidades fraseológicas (UF) y aspectos metodológicos.
- Factores culturales y sociales: pérdida/ausencia de CP en LM y desinterés social.
- Factores terminológicos: fraseodidáctica/paremioididáctica.

En cuanto a los factores estructurales, Asensio Ferreiro (2018: 31) asegura que una de las grandes dificultades para el aprendizaje de las UF se encuentra precisamente en la estructura formal fija e inamovible de estos elementos. Así, la complejidad de estas expresiones complica su memorización ya que no admiten flexibilidad sintáctica alguna lo que obliga a una memorización casi exacta sin posibilidad de flexibilizar ninguna de sus partes. Esta autora añade, además, que el fuerte componente de idiomatidad que las caracteriza junto a su sentido metafórico complica en mayor medida su enseñanza en el aula de LE ya que esa singularidad las aleja completamente del significado individual de los elementos que la componen. Estas características tan específicas de las paremias siguen generando dificultades metodológicas al docente en su práctica habitual a pesar de las propuestas didácticas ofrecidas por la comunidad científica. A estos factores se unen otros propios del discente como son su nivel de madurez y su nivel de LE. Los estudios de Piaget (1896-1980) sobre el desarrollo cognoscitivo tratan de dar explicación a la evolución intelectual del individuo y revelan que esta se halla dividida en cuatro etapas², no siendo hasta la última de ellas, la etapa operacional formal, cuando se alcanza la capacidad para utilizar la lógica y poder llegar a conclusiones abstractas. Según este autor, esto ocurre a partir de los doce años en adelante y es entonces cuando es posible "pensar sobre pensar" y asegura que en esta etapa se pueden manipular deliberadamente esquemas del pensamiento y utilizarse el razonamiento hipotético deductivo. Por consiguiente, atendiendo a las teorías piagetianas, la comprensión del sentido idiomático de las expresiones paremiológicas no se podría adquirir hasta

alcanzada esta edad madurativa en el adolescente y en adelante, por lo que su tratamiento en el aula no debería contemplarse sin tener en cuenta la edad.

Por otro lado, en cuanto al nivel de LE, el MCER (2001:95) incluye el tratamiento de los elementos paremiológicos a partir del nivel C1, circunstancia que induce y condiciona su enseñanza/aprendizaje a partir de un determinado dominio de la LE. Sin embargo, tal como asegura (Asensio Ferreiro, 2018: 29), resulta paradójico que, según el MCER no se precise el conocimiento y uso de expresiones idiomáticas mientras que en la competencia conversacional los participantes están inmersos en una interacción en la que desde el principio aparecen estos elementos y, sin ellas, el locutor extranjero se halla perdido en la situación comunicativa. Por lo que, en nuestra opinión, se trata de un factor que, a pesar de estar extendido y aceptado, no debería incluirse como obstaculizador para la enseñanza/aprendizaje de estas estructuras en LE.

En lo que se refiere a los factores culturales y sociales, una de las grandes problemáticas al respecto se encuentra en la ausencia o incluso pérdida de conciencia paremiológica en LM ya que produce una fractura en la competencia comunicativa con los hablantes nativos de esa comunidad, lo que impide una comunicación y una comprensión adecuadas y fluidas en LE y, por tanto, complica la posibilidad de alcanzar un elevado dominio en LE según marcan los niveles del MCER (Asensio Ferreiro, 2019). Efectivamente, el desarrollo de la competencia sociocultural (CSCc) en el transcurso de la actividad docente en LE no siempre resulta una tarea fácil, todavía más si se trata de abordar la CP. Por tanto, el hablante que no dispone de esta forma de interacción en su LM difícilmente hará uso de ellos en su discurso en LE. Así, cuando el aprendiente de LE se enfrenta a la dinámica conversacional en esa otra lengua y carece de CP en su propia lengua resulta cuando menos una tarea ardua para el que la enseña e inútil para el que la aprende. Asimismo, el marcado desinterés social que existe en la actualidad ante este tipo de componentes lingüísticos impide en la mayoría de los casos una oportuna motivación del alumnado para su aprendizaje. Resulta además conveniente recordar que tal y como afirma Piaget (1967), donde se adquiere el lenguaje es en un contexto de imitación. Por tanto, sin ese contexto, se complica la tarea de aprendizaje. La progresiva pérdida paremiológica en LM es una cuestión ampliamente tratada por la comunidad científica³ como aseguran Sevilla Muñoz y Cantera (2002: 255):

En los últimos tiempos, el uso del refranero en la lengua hablada está pasando por momentos difíciles, pues se aprecia una clara disminución. Los mayores emplean cada vez menos refranes y los jóvenes apenas los utilizan, llegando a lo sumo a reconocer algunos cuando los oyen o cuando los ven citados (Sevilla Muñoz y Cantera, 2002: 255).

Por último, consideramos que el factor terminológico influye igualmente para determinar la mayor o menor presencia de estas UF en la E/A de LE. En el caso por ejemplo de la fraseodidáctica -término ampliamente aceptado y utilizado en la literatura especializada en la actualidad- su evolución como disciplina, entendida como la didáctica y adquisición de la fraseología en LM y LE, ha experimentado un gran avance desde sus inicios⁴ hasta la actual innovación en fraseodidáctica, presentada por Crida Álvarez & Alessandro (2019). Esta circunstancia le ha permitido gozar de mayor presencia en el currículo académico. Sin embargo, el término paremiológica aún no ha conocido esta suerte. En nuestra opinión, esta acepción,

todavía en ciernes, merece un espacio particular por cuanto la paremiología se considera una disciplina en sí misma, dada su amplitud y singularidad. Por ello, parece lógico pues pensar que si se acepta una terminología específica para denominar la enseñanza-aprendizaje de cualquier elemento considerado como unidad fraseológica (UF), tanto en LM como en LE, es decir, la fraseología, se considere igualmente la posibilidad de denominar como paremioididáctica la enseñanza-aprendizaje de paremias tanto en LM como en LE. La creación de esta parcela de estudio como disciplina científica podría permitirle, al igual que ha ocurrido con la fraseodidáctica, abrir un espacio de trabajo centrado en todas las cuestiones relacionadas con este ámbito de manera que, bajo ese paraguas, se consolide como campo científico propio. De esta forma, tal vez, su presencia en las aulas deje de ser inexistente o puramente testimonial para convertirse en contenido curricular fundamental, tal como por otro lado se exige desde el MCER. Resulta curioso que el tratamiento de estas unidades en el MCER esté contemplado en el nivel más avanzado de una LE, contemplando el dominio de las expresiones idiomáticas, así como la conciencia del sentido connotativo del discurso únicamente en el nivel C2 de la interacción oral genera (MCER, 2001: 61). De la misma manera, los niveles en la corrección sociolingüística detallan esta cuestión, precisando la diferencia entre competencia activa y pasiva, con respecto a los aspectos fraseológicos en general. Así, el MCER (2001: 95) recoge que en el nivel C1 el aprendiente es capaz de reconocer un amplio abanico de expresiones idiomáticas y dialectales y percibe los cambios de registros. Es decir, en este nivel opera la competencia fraseológica pasiva mientras que esta competencia, para ser activa por parte del aprendiente, registra el nivel superior y máximo, nivel C2 tal como detallamos anteriormente.

Por consiguiente, podemos afirmar que los factores presentados actúan como obstaculizadores para la E/A de paremias en LE, restringiendo e incluso anulando su presencia en el aula.

2. INFLUENCIAS Y TRANSFERENCIAS ENTRE LENGUAS

En este contexto se presenta una característica muy particular del alumnado actual: su perfil multilingüe. Tal vez se pueda considerar que el universo multilingüe del actual aprendiente está afectando de manera negativa al aprendizaje en LE de estas estructuras lingüísticas. Sin embargo, una amplia mayoría de investigaciones consideran que el amplio desarrollo lingüístico y cognitivo del alumnado sometido al aprendizaje de varias LE contribuye de manera positiva al proceso de adquisición y aprendizaje de otras lenguas, sosteniendo que los aprendientes multilingües presentan numerosas ventajas no solo en el aprendizaje de nuevas lenguas sino en el enriquecimiento de las lenguas ya dominadas incluida la LM. Entre estos autores destacan las aportaciones Cenoz y Genesee (1998) y Muñoz (2000) que afirman que el bilingüismo ejerce una influencia positiva en la adquisición de una segunda lengua extranjera⁵ (LE2). En esta misma línea se pronuncia Lasagabaster (1997) hacia la adquisición plurilingüe. El estudio por ejemplo de Brohy (2001) demuestra que los alumnos con tres lenguas obtenían mejores resultados que los alumnos con dos lenguas. Flynn et al. (2004) ponen de manifiesto que en el nivel sintáctico el aprendizaje lingüístico es acumulativo y los conocimientos previos de sujeto tanto en la L1 como en lenguas adicionales, intervienen en la adquisición de lenguas

subsiguientes. Existen innumerables estudios sobre influencias y transferencias positivas entre lenguas que atestiguan los beneficios derivados del multilingüismo tanto para la LM como para las LE lo que contribuye de manera importante a demostrar que el multilingüismo no perjudica la adquisición de nuevas lenguas ni condiciona el normal aprendizaje de la LM.

Las influencias interlingüísticas⁶ han supuesto un campo de estudio enorme como demuestran los estudios de autores como Gass, 1988; Kellerman, 1983, 1995; Kellerman & Sharwood Smith, 1986; Odlin, 1989, 2005, 2008; Selinker, 1983; entre otros, y demuestra el interés de los investigadores en este área. Este concepto ha sido igualmente trabajado para explicar parte del proceso de adquisición de las LE3 (Alba de la Fuente & Lacroix, 2015; Cenoz et al., 2001; M. Ortega, 2008; entre otros). Todo ello supone una fuente de riqueza importante en esta área además de la importancia del multilingüismo y sus beneficios en la E/A de LE.

Pero estas transferencias e influencias se producen gracias a la denominada competencia subyacente común (CSC), propuesta en la teoría de la Hipótesis de la Interdependencia Lingüística enunciada por Cummins (2005). Este autor asegura que existe una competencia presente en todos los individuos que nos permite transferir conocimientos y habilidades de unas lenguas a otras compartiendo el conocimiento entre ellas. Por consiguiente, gracias a esta competencia se transfieren los elementos conceptuales y las estrategias de aprendizaje de una lengua a otra permitiendo una mayor comprensión de los conceptos lingüísticos. Esta competencia actúa pues como elemento facilitador durante el aprendizaje de otras lenguas y de la propia, ya que permite el trasvase entre unas y otras. En definitiva, según su teoría, Cummins asegura que la interacción producida entre el aprendizaje de la lengua materna y otra diferente desemboca en una relación de enriquecimiento común lo que contribuye de manera decisiva a favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas del alumno.

3. HIPÓTESIS, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Bajo el contexto presentado decidimos llevar a cabo un estudio de campo centrado en determinar si la CSC y la CM del alumnado universitario afectan en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras (ALE), en particular en el desarrollo de la CP en LM. Esto supondría sin duda una vía de trabajo fundamental en el ámbito de la paremiología en LE. En este sentido, tanto los estudios sobre influencias y transferencias entre lenguas como la Teoría de la Interdependencia Lingüística nos permitieron cuestionarnos el siguiente planteamiento: ¿existe relación entre la CP en LM y la CM de los alumnos universitarios? El objetivo por tanto de nuestra investigación consistía en comprobar si el multilingüismo inherente al alumnado actual influye en su nivel de conocimiento paremiológico en LM y poder así establecer una relación directa entre ambos conceptos afirmando así que teorías como la CSC, la influencia y la transferencia entre lenguas podría estar influyendo de manera directa y positiva en el nivel de CP del alumnado universitario y, por tanto, de las nuevas generaciones.

A este respecto, y atendiendo a la pérdida o ausencia de CP en LM en la población joven española, decidimos incluir en el estudio un segundo aspecto relacionado con el Mínimo Paremiológico Español (MPE)⁷. En esta obra se recogen las paremias

españolas más conocidas y cuya frecuencia de uso está más extendida. De esta manera, se considera que deben formar parte de la enseñanza de lenguas para hablantes nativos o para los que aprendan una LE. Si se investigan los elementos culturales, históricos y lingüísticos, los alumnos alcanzarán una mayor comprensión de la expresividad metafórica de su lengua materna (MPE [1], 2016: 8). Por ello, el segundo objetivo de nuestra investigación consistía en analizar qué nivel de pérdida o ausencia de CP en LM presentan los estudiantes universitarios con respecto al MPE.

Como hipótesis de partida contemplamos dos premisas:

- El nivel de CP en LM no alcanza el 50% con respecto al MPE.
- A mayor CM mayor CP en LM.

Para poder responder a nuestras preguntas de investigación llevamos a cabo un estudio de campo entre el alumnado universitario del Grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). A continuación, presentamos las variables de nuestro estudio:

- Muestra poblacional: 103 alumnos.
- Perfil de los sujetos: alumnado universitario multilingüe de primer y segundo curso con LM español.
- Instrumento de medida: se elaboró un cuestionario anónimo compuesto por 100 paremias españolas seleccionadas del MPE teniendo en cuenta su frecuencia de uso⁸.

Así, se seleccionaron 50 paremias del grupo 1 y 50 paremias del grupo 2 del MPE. En el cuestionario se planteaba completar la paremia, ya fueran refranes o frases proverbiales. En el caso de los refranes, aprovechando su estructura bimembre, se les pedía completar la primera o la segunda parte. En el caso de las frases proverbiales, se les pedía terminar la frase proverbial. El cuestionario además recababa datos sobre la CM de cada alumno, es decir, su perfil multilingüe, contabilizando el número de LE de cada uno de ellos. La tabla siguiente muestra los datos recabados:

N.º LE	N.º ALUMNOS
1LE	0
2LE	39
3LE	48
4LE	16
Totales	103

Tabla 1. Relación entre el n.º alumnos y el n.º LE

La lectura de la tabla 1 presenta el n.º total de alumnos participantes (103 alumnos), especificando que no había ningún alumno con 1 LE y contabilizando 39 alumnos con 2 LE, 48 alumnos con 3 LE y 16 alumnos con 4 LE.

Se muestran a continuación 100 las paremias que se incluyeron en el cuestionario, seleccionadas entre el primer y segundo grupo del MPE:

PAREMIAS GRUPO 1	PAREMIAS GRUPO 2
<p>A buen entendedor.....</p> <p>A caballo regalado.....</p> <p>A la tercera va la vencida.....</p> <p>Al pan, pan y</p> <p>Año nuevo,</p> <p>.....mona se queda</p> <p>..... son pardos</p> <p>De tal palo,</p> <p>Dime con quién andas y</p> <p>El fin justifica</p> <p>..... es un pañuelo</p> <p>..... es oro</p> <p>En boca cerrada</p> <p>..... cuecen habas</p> <p>Ir por lana</p> <p>La fe mueve</p> <p>La intención es</p> <p>..... hace la fuerza</p> <p>..... engañan</p> <p>Las comparaciones.....</p> <p>..... se las lleva el viento</p> <p>Lo barato</p> <p>..... es deuda</p> <p>.....será otro día</p> <p>..... que ciento volando</p> <p>..... que nunca</p> <p>Mucho ruido y</p> <p>No es oro</p> <p>No hay mal que</p> <p>No hay peor ciego</p> <p>..... corazón que no siente</p> <p>..... es poder</p> <p>Quien mucho abarca</p> <p>Sarna con gusto</p> <p>Todos los caminos</p> <p>Una imagen vale</p> <p>Zapatero.....</p> <p>A Dios rogando y</p> <p>A falta de pan,.....</p> <p>A grandes males,</p> <p>A mal tiempo,</p> <p>A palabras necias,</p> <p>Abril,</p> <p>Año de nieves,</p> <p>..... nunca muere</p> <p>..... con su tema</p> <p>..... tiene su librito</p> <p>..... con su pareja</p> <p>.....pan y cebolla</p> <p>Cría cuervos, y</p>	<p>Cuando el río suena,</p> <p>Cuando una puerta se cierra, ...</p> <p>De perdidos,</p> <p>..... en la viña del Señor</p> <p>....., viene la calma</p> <p>....., y ellos se juntan</p> <p>....., digo Diego</p> <p>Donde fueres,</p> <p>....., las toman</p> <p>.....no hace al monje</p> <p>..... no es traidor</p> <p>..... la consigue</p> <p>El que no corre</p> <p>El que no llora</p> <p>..... ríe mejor</p> <p>..... todo lo cura</p> <p>....., cuchillo de palo</p> <p>..... ni te cases ni te embarques</p> <p>..... que la enfermedad</p> <p>....., hasta la sepultura</p> <p>Hablando del rey de Roma</p> <p>Hablando</p> <p>Hombre prevenido</p> <p>La avaricia</p> <p>..... es el espejo del alma</p> <p>..... es lo último que se pierde</p> <p>..... con sangre entra</p> <p>..... la sangre altera</p> <p>..... supera la ficción</p> <p>..... no es un camino de rosas</p> <p>Las cuentas claras</p> <p>Lo bueno, si breve,</p> <p>..... no quita lo valiente</p> <p>Los trapos sucios</p> <p>..... consuelo de ton</p> <p>..... por viejo que por diablo</p> <p>..... que bueno por conocer</p> <p>..... que fuerza</p> <p>....., se acabó la rabia</p> <p>..... lo que puedas hacer hoy</p> <p>..... amanece más temprano</p> <p>..... para la boca del asno</p> <p>..... en un pozo</p> <p>..... si la dicha es buena</p> <p>Nunca llueve</p> <p>....., diente por diente</p> <p>....., y hambre para mañana</p> <p>Perro ladrador,</p> <p>....., y acertarás</p> <p>..... es de sabios</p>

Tabla 2. Paremias del MPE incluidas en el cuestionario

Como se puede observar en esta tabla, las paremias aparecen presentadas en el cuestionario eliminando la primera o segunda parte del enunciado de manera que el

alumno debía completar la estructura omitida. Veamos a continuación cuáles fueron los resultados obtenidos tras la realización del cuestionario y el análisis realizado.

4. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras el recuento de los resultados extraídos de los cuestionarios, establecimos una doble exposición de resultados: numéricos y porcentuales.

4.1 Resultados numéricos y discusión

Los resultados numéricos del estudio muestran el número de aciertos y errores con respecto a la resolución de las paremias en función del número de LE que conocen. La tabla siguiente presenta estos datos:

N.º LE	N.º ALUMNOS	PAREMIAS GRUPO 1	PAREMIAS GRUPO 2	TOTAL PAREMIAS
1LE	0	-	-	-
2LE	39	996/1.950	122/1.950	1.118/3.900
3LE	48	1.704/2.400	644/2.400	2.348/4.800
4LE	16	436/800	56/800	492/1.600
TOTALES	103	3.136/5.150	822/5.150	3.958/10.300

Tabla 3. Resultados numéricos entre n.º de LE, n.º de alumnos y paremias del grupo 1 y del grupo 2

Teniendo en cuenta que seleccionamos 50 paremias de cada grupo, calculamos el número de aciertos total por cada grupo de alumnos en función del número de LE que conocían. Así, para calcular el número de aciertos totales en cada sección de número de LE multiplicamos el número de alumnos de cada sección por 50. De esta manera, si observamos la tabla 3, comprobamos que en relación con las paremias seleccionadas del grupo 1 se considera que, si los alumnos con 2 LE acertaban todas las paremias planteadas, esta sección alcanzaría un total de 1.950 aciertos ($39 \cdot 50$) entre todos los alumnos de esa sección; para los alumnos de la sección con 3 LE el número ascendía a 2.400 aciertos ($48 \cdot 50$) entre todos y para los alumnos de la sección con 4 LE representaba un total de 800 aciertos ($16 \cdot 50$) entre todos. En el caso del total de alumnos participantes, los aciertos totales serían de 5.150 paremias resueltas entre todos ($103 \cdot 50$). El mismo procedimiento observamos para las paremias del grupo 2 siendo los totales los mismos para cada sección y para el total de alumnos participantes. En el caso del total de paremias, los totales correspondientes a las secciones de alumnos con 2, 3, 4 LE y el total de alumnos del estudio responden a 3.900, 4.800, 1.600 y 10.300 aciertos respectivamente entre todos.

La tabla 3 recoge igualmente el número final de aciertos para cada sección y el total del grupo de alumnos de la muestra poblacional del estudio. Así, se observa que con respecto al grupo 1 los 39 alumnos con 2 LE acertaron 996 paremias y con respecto al grupo 2 el número de aciertos fue de 122 de un total en ambos casos de 1.950 paremias. Los 48 alumnos con 3 LE consiguieron completar correctamente 1.704 paremias del grupo 1 y 644 del grupo 2, de un total de 2400 paremias. En el caso de los 16 alumnos con 4 LE, reconocieron 436 paremias del grupo 1 y 56 del

grupo 2, de un total de 800 paremias en cada caso. Para la totalidad de los alumnos participantes, los resultados fueron 3.136 y 822 paremias sobre un total de 5.150 paremias propuestas respectivamente para las paremias del grupo 1 y del grupo 2. Si observamos los resultados totales numéricos, que agrupan los aciertos del grupo 1 y del grupo 2, comprobamos que en el caso de los alumnos con 2 LE fueron capaces de reconocer 1.118 paremias de un total de 3.900. Los alumnos con 3 LE completaron 2.348 paremias de 4.800 y los alumnos con 4 LE, 492 paremias sobre 1.600. En definitiva, los 103 alumnos participantes en el estudio resolvieron correctamente 3.958 paremias de un total de 10.300.

Se observa por tanto una clara diferencia entre los resultados obtenidos en el grupo 1 y el grupo 2, siendo en este último, mucho menores para todos los alumnos con cualquier número de LE.

4.2 Resultados porcentuales y discusión

A continuación, presentamos los resultados porcentuales en relación con los dos objetivos que nos planteamos al inicio de nuestro estudio.

Por consiguiente, en cuanto al primer objetivo – la relación entre la CM y la CP en LM- hemos utilizado los resultados numéricos del total de paremias recogidos en la tabla 3 y los hemos representado en el gráfico siguiente:

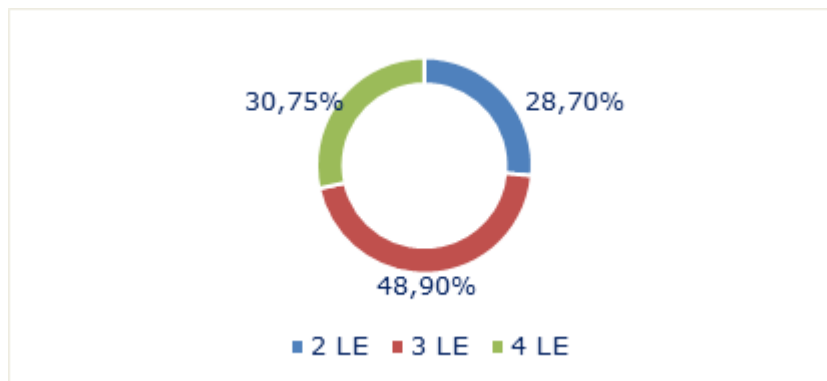


Gráfico 1. Resultados porcentuales de la relación entre la CM/CP en LM

El gráfico 1 muestra que los alumnos con 2 LE obtienen resultados positivos en la prueba en un 28,70%, los alumnos con 3 LE obtienen una puntuación de 48,90% y los alumnos con 4 LE alcanzan un 30,75% de éxito en la prueba. Estos datos muestran un aumento de veinte puntos porcentuales entre los alumnos con 2 LE y los alumnos con 3 LE. Sin embargo, se observa el mismo porcentaje de descenso cuando se trata de los alumnos con 4 LE.

En cuanto a los resultados porcentuales relacionados con el segundo objetivo de nuestro estudio –el nivel de ausencia/pérdida de CP en LM- los dos gráficos que se muestran a continuación recogen los datos respecto a las paremias del grupo 1 y del grupo 2 respectivamente:



Gráfico 2. Resultados porcentuales del nivel de CP en LM (paremias grupo 1)

El gráfico 2 muestra que los 103 alumnos participantes en el estudio resolvieron correctamente las paretias del grupo 1 propuestas en un 60% y de manera incorrecta en un 40%. Esto confirma que, el nivel de conocimiento de paretias del grupo 1 por parte del alumnado universitario es superior al nivel de desconocimiento de las mismas. No sucede lo mismo con las paretias del grupo 2 como demuestra el siguiente gráfico:



Gráfico 3. Resultados porcentuales del nivel de CP en LM (paremias grupo 2)

El gráfico 3 muestra que los 103 alumnos participantes en el estudio resolvieron correctamente las paretias del grupo 2 propuestas en un 16% y de manera incorrecta en un 84%. Se observa claramente una inversión con respecto a las paretias del grupo 1, es decir, con mayor frecuencia de uso, pues de un 60% de éxito en el caso anterior, la tendencia sufre un claro descenso hasta un 16% de éxito de resolución.

Si analizamos todos estos datos de manera conjunta obtenemos los resultados acumulados en cuanto al nivel de conocimiento pasivo de paretias de todos los alumnos participantes en el estudio tal como muestra el gráfico siguiente:

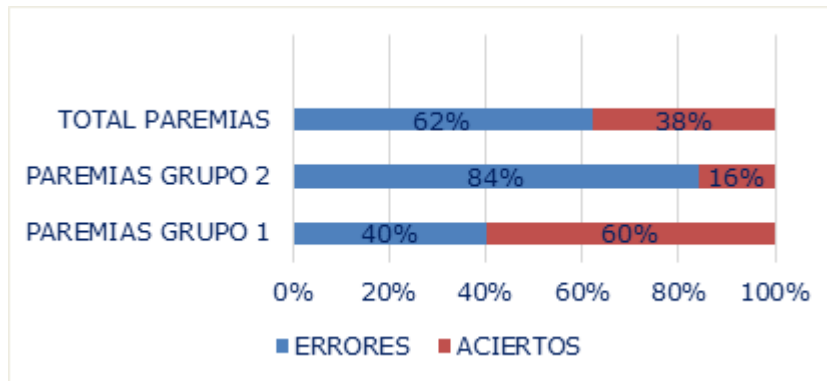


Gráfico 4. Resultados porcentuales acumulados por grupos y totales

El gráfico 4 refleja que, para la totalidad de los alumnos y de las paremias propuestas, tan solo el 38% de los estudiantes superan la prueba frente a un 62% de errores, lo que implica que los alumnos no alcanzan la media esperada en CP en LM. Igualmente, este gráfico muestra los resultados por grupos (1 y 2) de frecuencia de uso según el MPE que ya se presentaban en los gráficos 1 y 2, pero en este caso, junto al total de manera que se observe de manera más gráfica el conjunto de resultados. Si observamos las tres barras, el porcentaje de éxito solo se alcanza en las paremias del grupo 1 (60%). Tanto en el grupo 2 como en el total de paremias los porcentajes de aciertos disminuyen considerablemente (16% y 38% respectivamente).

Por último, establecemos la curva de resultados acumulados por número de LE a través del siguiente gráfico:

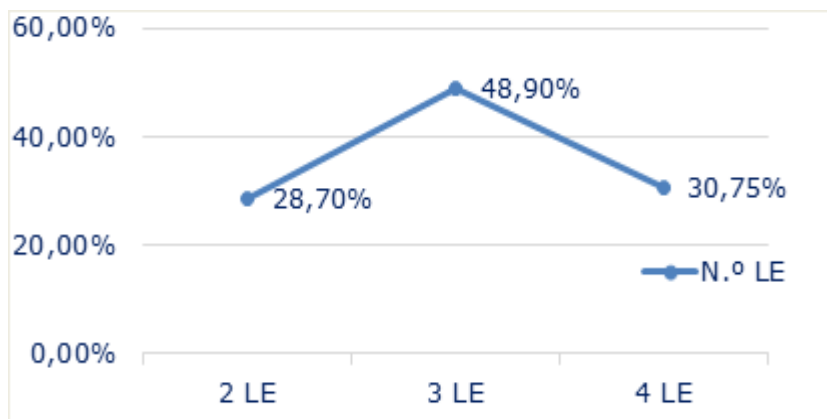


Gráfico 5. Curva de resultados porcentuales acumulados/n.º LE

El gráfico 5 muestra cómo la curva comienza con los resultados porcentuales correspondientes a 2 LE (28,70%) y asciende a los resultados de 3 LE (48,90%) para luego sufrir un descenso en las 4 LE (30,75%). A este respecto, teniendo en cuenta el reducido número de participantes con 4 LE en relación con los alumnos con 2 LE y 3 LE, tomamos con precaución el descenso de la curva en el análisis de nuestras conclusiones.

4. CONCLUSIONES

Los resultados presentados nos han permitido extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, se confirma nuestra primera hipótesis de partida, pues los resultados de la prueba revelan que los estudiantes universitarios no superan el 50% esperado con respecto al MPE y, por consiguiente, se puede afirmar que existe una pérdida importante de CP en LM entre la población universitaria española. En segundo lugar, los resultados con respecto a la segunda hipótesis resultan alentadores en cuanto que existen pruebas evidentes positivas para afirmar que, efectivamente, a mayor CM mayor CP en LM. Esto queda demostrado con el aumento de la curva de resultados porcentuales acumulados entre los alumnos con 2 LE y 3 LE. Sin embargo, la limitación que supuso el reducido número participante de los alumnos con 4 LE en comparación con los grupos con 2 y 3 LE parece indicar que podría ser el factor del posterior descenso de la curva. Por consiguiente, consideramos que no deberían interpretarse estos como resultados concluyentes. En este sentido, resulta necesario no solo ampliar la muestra poblacional del estudio sino también equilibrarla de manera que puedan arrojar más luz en este punto del estudio.

Si tenemos en cuenta pues esa evidencia positiva en los resultados, estamos en disposición de confirmar que podría existir una clara interrelación entre la CM del alumnado y el desarrollo de su CP en LM. En consecuencia, el multilingüismo inherente al alumnado universitario actual, lejos de suponer un obstáculo para el conocimiento de estructuras paremiológicas en LM, muestra que la CP en LM de estos individuos aumenta a medida que aumenta su CM. Esto implica que se producen transferencias e influencias positivas entre las distintas lenguas de los aprendientes multilingües y, por tanto, que contribuyen a desarrollar su CSCc en LM. Este flujo inconsciente de información entre las distintas lenguas podría producirse precisamente por la presencia de la CSC presente en los individuos multilingües, que podría estar actuando como facilitadora de los intercambios entre las distintas lenguas, tal como se representa en la figura siguiente:

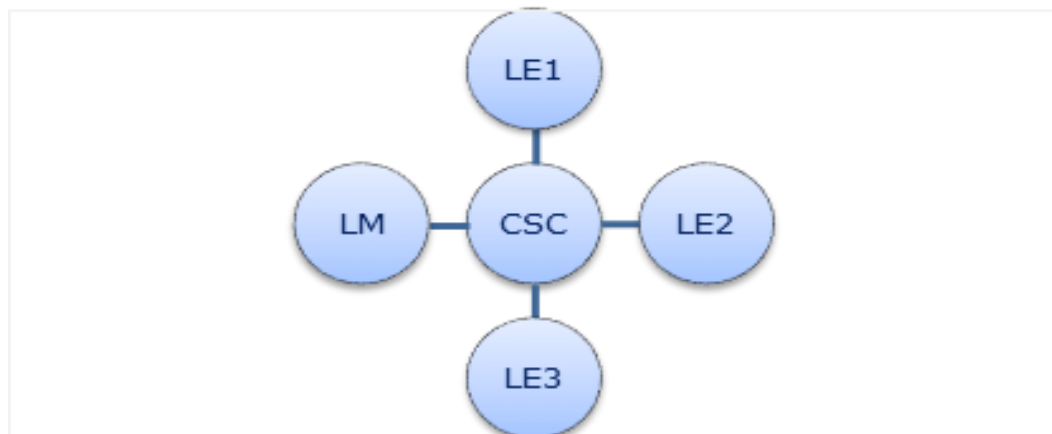


Figura 1: Flujo de interrelación entre lenguas a través de la CSC

En esta figura se observa cómo la CSC posibilita la interacción entre las lenguas en todas las direcciones posibles, por lo que las transferencias e interferencias podrían

producirse múltiples conexiones. Así, podrían existir numerosos intercambios y combinaciones posibles: LM ↔ LE1, LE2 ↔ LE3, LE1 ↔ LE3, por ejemplo.

Estas conclusiones abren importantes vías de trabajo relacionadas con el multilingüismo y la paremiología. A este respecto, se necesitan más investigaciones en torno a las influencias que la condición multilingüe de los aprendientes ejerce sobre sus distintas lenguas, tanto la LM como las LE, en las distintas competencias comunicativas en general, y de manera particular hacia la CP, no solo en LM como hemos presentado en este estudio sino en relación con la enseñanza/aprendizaje de esta competencia en las distintas LE. De esta manera, abordar la paremiología en las aulas, disciplina olvidada en este ámbito muy probablemente por aquel desinterés social del que hablábamos y esa pérdida o ausencia de CP en LM, podría adquirir mayor presencia durante la práctica docente y mayor peso en el currículo académico. Sabemos que las paremias están desapareciendo en el discurso oral espontáneo entre la gente joven, sin embargo, con este estudio hemos demostrado que el panorama no resulta tan desalentador como parece y que el perfil multilingüe de nuestro alumnado puede representar una fuente importante de riqueza patrimonial lingüística y, a su vez, un medio para incluir la paremiología en la didáctica actual. Tal vez esta circunstancia anime a las nuevas generaciones a mostrar mayor interés por estos elementos lingüísticos tan característicos y propios de cada lengua. En este sentido, lingüistas, profesores e investigadores debemos trabajar para que no desaparezcan del discurso, precisamente porque contamos con un alumnado multilingüe cuyos resultados demuestran que, a medida que aumenta su CM, la tendencia resultante en CP en LM resulta positiva.

NOTAS

1 Se trata de un procedimiento que permite reconocer, descifrar y emplear las UF y al que se puede recurrir tanto en la enseñanza de LM como en la de LE.

2 La teoría del Desarrollo Intelectual de Piaget establece cuatro etapas: la sensoriomotora o sensomotriz, la preoperacional, operacional concreta y operacional formal. Esta teoría la desarrolló junto a Inhelder (2002) y ambos señalaron que es la propia actuación del individuo la que propicia el desarrollo cognitivo y por tanto la consecución de la secuencia evolutiva.

3 Esta disciplina necesitó de un recorrido hasta su implantación en 1987 en Alemania, como asegura González-Rey (2012: 71).

4 Muchos son los autores que se han referido a la carencia de esta competencia aludiendo a que una parte de las unidades paremiológicas tradicionales ha caído total o parcialmente en desuso, no solo en español, sino también en otras lenguas (Fischer, 1982-1997; Baur, Chlosta y Grzybek, 1996; J. Sevilla Muñoz y Cantera, 2002; Umurova, 2005; Lewandowska, 2008; Steyer, 2012; Burger, 2015).

5 En opinión de Cenoz, estas ventajas de los alumnos bilingües pueden deberse a varias causas como por ejemplo a la interdependencia lingüística, al mayor desarrollo de la conciencia metalingüística y de las estrategias de aprendizaje de lenguas.

6 Denominadas también Cross-Linguistic Influence (CLI) por considerarse la nomenclatura más extendida en la literatura especializada.

7 La serie Mínimo Paremiológico comprende un conjunto de estudios sobre las paremias que, por su vigencia en la lengua actual, deben estar presentes en la enseñanza / aprendizaje del español y de la correspondencia con unidades lingüísticas análogas de las lenguas de trabajo (alemán, francés, gallego, griego, inglés, italiano, portugués...).

8 En el capítulo 5 del n.º 2 del MPE, las paremias aparecen separadas en tres grupos, de mayor a menor frecuencia de uso. Para nuestro trabajo hemos tenido en cuenta las paremias del grupo 1 y del grupo 2, por ser las de mayor frecuencia de uso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alba de la Fuente, A., & Lacroix, H. (2015). Multilingual learners and foreign language acquisition: Insights into the effects of prior linguistic knowledge. *Language Learning in Higher Education*, 5(1), 45-57. <https://doi.org/10.1515/cercles-2015-0003>.
- Asensio Ferreiro, M.D. (2018). Una propuesta metodológica en el aprendizaje de las expresiones idiomáticas en FLE: los vídeos de Youtube y una presentación Power Point. *Anales de Filología Francesa*, 26, 27-45.
- Asensio Ferreiro, M. D. (2019). Difficulties in learning paremiological competence in a foreign language (FL). *Paremia*, 29, 183-193. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/029/014_asensio.pdf.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland), *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4.1: 38-49.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in L3 acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). *Multilingual Matters*.
- Cenoz, J., & Genesee, F. (Eds.). (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, UK.: *Multilingual Matters*.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Instituto Cervantes.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom, *The Modern Language Journal* 89 (4), 585-592.
- Crida Álvarez, C.A. (2019). *Innovación en fraseodidáctica. Tendencias, enfoques y perspectivas*. Peter Lang. Colección *Studien zur romanischen Sprachwissenschaft und interkulturellen Kommunikation*.
- Flynn, S.; Foley, C.; Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1.1: 3-16.
- Gass, S. M. (1988). Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. En S. Flynn & W. O'Neil (Eds.), *Linguistic Theory in Second Language Acquisition* (pp. 384-403). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-0092733-9_21
- González-Rey, I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84, ISSN 1132-8940.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Vol. 54, pp. 112-134). Newbury House.
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual review of applied linguistics*, 15, 125-150.
- Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (Eds.). (1986). *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (1.a ed.). Pergamon Institute of English.
- Lasagabaster Herrarte, D. (1997). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco.
- Muñoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. En Cenoz, J.; Jessner, U. [eds.], *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon, *Multilingual Matters*. 157-178.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.

- Odlin, T. (2005). Crosslinguistic influence and conceptual transfer: What are the concepts? *Annual review of applied linguistics*, 25, 3-25. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000012>
- Odlin, T. (2008). Cross-Linguistic Influence. En *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 436-486). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch15>
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala*, 13(19), 121-142.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1977=2002). *Psicología del niño*. Madrid, Ediciones Morata.
- Selinker, L. (1983). Language Transfer. En S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Vol. 54, pp. 33-53).
- Sevilla Muñoz, J.; Cantera Ortiz de Urbina, J. (2002). *Pocas palabras bastan: Vida e interculturalidad del refrán*. Salamanca: Diputación de Salamanca.
- Zurdo, M.^a I. T; Sevilla Muñoz, J. (2016). *Mínimo Paremiológico Español: aspectos teóricos y metodológicos*, Biblioteca fraseológica y paremiológica, Serie «mínimo paremiológico» n.º 1. Centro Virtual Cervantes. Instituto Cervantes.

On students' challenges and motivations learning Spanish with the current curriculum in South African universities

Sobre los desafíos y motivaciones de los estudiantes para aprender español con el currículo actual en universidades sudafricanas

María Recuenco Peñalver

Universidad de Málaga, España y Universidad de Ciudad del Cabo, Sudáfrica
mariarecuenco@uma.es; maria.recuencopenalver@uct.ac.za

Arturo Mendoza Ramos

Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Witwatersrand, Sudáfrica
a.mendoza@enallt.unam.mx y amendoza@sudafrica.unam.mx

ABSTRACT

Spanish is one of the most widely spoken and learnt languages worldwide. Spanish teaching in Africa has been predominantly in Francophone countries and the Magreb. In the Southern region of Africa, Madagascar and South Africa are the two countries with the highest number of learners. In South Africa, although students in higher education are motivated to learn Spanish, the implementation of language policies and the current Spanish language curriculum in South African universities have affected the number of enrolments in recent years. In this paper, we examine the current situation of Spanish studies in higher education institutions in South Africa, focusing on the cases of the University of Cape Town and the University of the Witwatersrand. A survey was conducted among 89 first, second and third-year students who were learning Spanish at those universities in 2019 and 2020. The results suggest that Spanish is an important language to learn in South African universities, but its implementation at the tertiary level might benefit from some revision of the current Spanish language curriculum. Finally, we would argue that the design and implementation of language policies in higher education are having a negative impact on the opportunities for students to learn Spanish.

Keywords: Spanish language, higher education, South Africa, motivation, curriculum revision

RESUMEN

El español es una de las lenguas más habladas y aprendidas en todo el mundo. La enseñanza del español en África ha sido relevante en países francófonos y en el Magreb. En la región del sur de África, Madagascar y Sudáfrica son los dos países con el mayor número de estudiantes. En Sudáfrica, concretamente, aunque existe motivación a este respecto entre los estudiantes universitarios, los números de matrículas se han visto reducidos en los últimos años debido a la puesta en marcha de ciertas políticas lingüísticas y el actual currículo de enseñanza del español como lengua extranjera. En este artículo, examinaremos la situación actual de los

estudios de español en las instituciones de educación superior sudafricanas y nos centraremos en los casos de la Universidad de Ciudad del Cabo y la Universidad de Witwatersrand, en Johannesburgo. Para ello, se llevó a cabo una encuesta entre 89 estudiantes de español en primer, segundo y tercer año en los años 2019 y 2020. Los datos recogidos sugieren que el español es una lengua importante para los estudiantes universitarios en Sudáfrica, pero su currículo podría necesitar cierta revisión y mejora. Para terminar, se hablará también del diseño y la ejecución de las políticas lingüísticas sudafricanas y su impacto en las oportunidades de los estudiantes en relación con el estudio del español como lengua extranjera.

Palabras clave: lengua española, educación superior, Sudáfrica, motivación, revisión curricular

1. INTRODUCTION

In this paper we shall give an account of the current situation of Spanish as a foreign language in South Africa, focusing on its study at tertiary level, with the intention of determining whether a curriculum revision might be necessary and/or beneficial.

Despite the importance of Spanish as a language for Africans, as we shall see, there are not many papers on this particular topic. Javier Serrano's lengthy report from 2014 titled *La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y propuestas* revealed both the interest in the language and its importance. Not many have pursued the subject since then. Therefore, we are hoping to contribute to reflexion on the matter within the specific context of South African studies.

We will start by presenting an overview of the state of Spanish studies in the African continent, moving on to the particular situation of South Africa and its background. We shall present the survey we conducted in order to learn about students' reasons for registering and deregistering for Spanish and we shall finish our paper by discussing the possibility of a curriculum revision, based on the survey's results and our own experiences.

1.1 Spanish in Africa

The learning of Spanish in Africa is concentrated in Northern, Western, and Central Africa, particularly in Algeria, Egypt, Morocco, Tunisia, Benin, Ivory Coast, Senegal, Angola, Cameroon, and Gabon. Kaben (2017), for example, provides a clear example on how Spanish has become an important language to learn, particularly in Algeria and Egypt. The dissemination of Spanish through language and teacher training courses in northern Africa has been promoted by Instituto Cervantes, and its growth has been extended from primary and secondary education to the university level. Another important reason for the increase of Spanish in that region is the establishment of Spanish companies in these two countries.

According to the very first large-scale study of Spanish teaching and learning in Sub-Saharan Africa coordinated by Serrano (2014), the number of Spanish learners in the region back then reached 1.5 million students. Currently, Sub-Saharan Africa —after the United States, the European Union and Brazil— represents the region with the fourth largest number of Spanish learners. The countries with the highest

numbers of enrolled students are Ivory Coast (566,178), Benin (412,515), Senegal (356,000), Cameroon (193,018) and Gabon (167,410), figures that represent almost 90 percent of all Spanish learners in Sub-Saharan Africa (Instituto Cervantes 2021: 57).

In Southern Africa, the situation shows a somewhat gloomy scenario. Of the 12 countries that constitute this geographical region, Madagascar is the country with the largest number of Spanish learners with 7,676 students (Gil Villa & Raharivola 2014), thanks to the presence of Spanish in basic, secondary, and tertiary education. The country with the second largest number of learners in this region is South Africa, with about 1,800 recorded students (Gómez & Pérez 2014), while other countries in the region either do not report data or register figures below 300 learners of Spanish. We believe that all in all, the teaching situation of Spanish on the African continent is circumscribed by the language policies of each country.

Regarding the presence of Hispanic academic and cultural bodies in Africa, of the 20 Cervantes Institute's branches on the continent, 19 are in the Maghreb. The only one in Sub-Saharan Africa is in Dakar, Senegal. Inaugurated in 2010 as Aula Cervantes, it was recently converted in 2021 into the very first Instituto Cervantes in Sub-Saharan Africa (Instituto Cervantes 2021). Moreover, only a few years ago, in 2018, the National Autonomous University of Mexico (UNAM) inaugurated its first Centre for Mexican Studies in Johannesburg, South Africa, to promote student mobility, academic exchange, and the teaching and certification of Spanish as a foreign language at the University of Witwatersrand (Mendoza & Ruiz 2019).

The certification of Spanish in Africa has a strong presence in the north of the continent, particularly the *Diplomas de Español como Lengua Extranjera* (DELE), administered in the different branches of the Instituto Cervantes. In Sub-Saharan Africa, Spanish language certification is carried out through Embassies, as well as both private and public institutions. However, given the lack of oral examiners, the administration of these exams is limited. In South Africa, for example, the DELE exam takes place exclusively at the University of Cape Town. The *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE)—designed and implemented thanks to the collaboration between Spain, Mexico and Argentina—whose aim is to incorporate different varieties of Spanish, is also administered mainly in North Africa, but rarely in Sub-Saharan Africa (Instituto Cervantes 2021). In the case of South Africa, the first certifying centre was created in 2018 by the UNAM Centre for Mexican Studies in Johannesburg, and there is only one other certifying centre, in Durban (SIELE 2021). The advantage of this exam is that it takes place online through the certifying centres. Since the pandemic, students can take the exams remotely from home under the supervision of the certifying centre where the student enrolls. The reading and listening comprehension tests are assessed automatically by the computer and the oral and written tasks are recorded and subsequently assessed in Spain, Mexico and Argentina.

1.2 Teaching Spanish in Higher Education in Africa

In English-speaking countries in Africa, like South Africa, and specifically at university level, the way of understanding the curriculum structure and subjects' organisation follows a very similar pattern to that of the old British Higher Education system, in which students can obtain a three-year bachelor's degree, followed by Honours,

Masters and PhD studies, for which the degree is currently divided into major and minor subjects. That means that any student interested in languages can take, in their first year at university, four completely unrelated subjects, one of them being any language of their choice, provided they have no prior knowledge of it. Students can therefore register for Spanish (or any other European Modern Language) in combination with degree courses related to Law, Psychology, Mathematics, Film and Media and/or Social Development, among many others. A student interested in languages can also register exclusively in language-related topics: Spanish, French, Italian and/or Linguistics and/or English (which is not very often the case). Even though students are asked to plan properly from their first year at university, this curricular fragmentation and independence in terms of choice of subjects and freedom to customize the programme involves a significant timetable clashing component that ends up restraining some students from completing the majors of their choice.

In terms of the internal organisation of contents inside the Spanish curriculum (the way the curriculum is devised in the universities that offer Spanish in Anglophone countries in Africa as part of a major programme), there is a clear differentiation between language, culture and literature. In all three of them, there is also a gradual progression from the initial and exclusive study of the language and culture in first year, to an introduction to Hispanic literature in second year, which becomes the focus of teaching in the third year.

The lack of Spanish teaching material developed for an African audience has resulted in the use of textbooks published either in the United States or in Europe (particularly, Spain or the United Kingdom) by non-Africans, or with minimal African participation. None of the books used either at the University of Cape Town or the University of Witwatersrand have been created with the African student in mind, or for their specific characteristics or needs. The fact that there is very little material produced on the continent implies restrictions in terms of both affordability and availability for the specific South African context, as well as the suitability of learning approaches, methods and dynamics originated in the classroom. However, there are exemplary cases, particularly in African Francophone countries: for example, *Composite Course in Spanish Grammar. Translation and Stylistics* (Lamprey 2005), *Español en África* (Bena & Pujol 1987) and *Buenos días* (Manso, Rodríguez & Elá 1987) from Cameroon and Equatorial Guinea. As for teaching materials at tertiary level, we can mention *Spanish for Africa* (Adra & Suárez 2010), done in Ghana in collaboration with AECID (Spanish Agency for International Cooperation and Development) and *Didáctica del Español*, coordinated in Cameroon by Medina and Habissou (2000) and reviewed by the University of Extremadura (Spain). The Ivory Coast collection *Horizontes* (1998–2022) is one of the best known in the whole continent. Specifically created for the teaching and learning of Spanish in Ivory Coast, it has been recently followed by *Ya estamos* (2018) coordinated by Niango.

As for the human resources involved in the teaching of Spanish in Africa, there is still an extremely high percentage of lecturers that mainly come from Spain or from Latin America. In the case of South Africa, for example, the Heads of the three Spanish departments at the University of Cape Town, the University of Pretoria and the University of the Witwatersrand are from Spanish-speaking countries.

1.3 Background of teaching and learning Spanish as a foreign language in South African universities

In South Africa, as is the case with many African universities, learning foreign languages, along with multilingualism and multiculturalism factors, is intrinsically linked to the history of colonialism and is at the core of the conversations around the need for change across universities. Dutch and English colonies in the 17th and 18th centuries in South Africa were clear examples of the imposition of English and Dutch (evolving into Afrikaans) as means of education and coveted instruments of social manipulation (Probyn 2005; Hartshorne 1995). English, however, was the lingua franca for political resistance and liberation by the educated African elite in South Africa and in other African Anglophone countries (Heugh 1995; Pennycook 1995).

In more recent years, the South African government elected in 1994 created a new Language-in-Education Policy (1997). This new LiEP aimed at the construction of a non-racial nation through the promotion of multilingualism and the use of the eleven official South African languages. Programmes were developed to redress the status of African languages, and to ensure equitable access to the education system, as well as quality learning and success for all learners within the system. This language policy targeted all levels of education, from primary school to university. However, the lack of means and properly prepared educators, as well as the positive perception of English for social, economic, and educational development, has made such implementation ineffective in South Africa and other African countries (Howie 2003; Rubagumya 1994). Unfortunately, the mismatch between the languages used at home and at school has a deleterious effect on students' performance, particularly aggravated at the university level (CEPD 2012; Hurst, Madiba & Morreira 2017).

Regarding the specific promotion and learning of foreign languages, in 2003 the South African Department of Education approved Spanish as one of the eleven foreign languages to be formally studied in the country. This was followed in 2006 by government approval of a new academic curriculum for secondary education that made the study of two national languages compulsory and allowed two foreign languages as electives, Spanish being one of them since 2003. This meant that students doing Spanish up until the last year of their secondary education have the possibility of taking Spanish as one of their exams for matriculation (a requirement for university acceptance). It is worth mentioning that when the World Cup was hosted in South Africa in 2010, Spanish became very popular due to the initial match between South Africa and Mexico, followed by the overall victory of the Spanish national team.

Therefore, the landscape of Spanish as a foreign language has changed, not always positively, in the past two decades. UNISA, the first university to offer Spanish in 1966, closed its Spanish department in 2015, while the University of KwaZulu Natal, which started in 1993, closed in 1997. Nowadays, out of 23 universities in South Africa, only four teach Spanish as a foreign language: Stellenbosch University, the University of Cape Town, the University of Pretoria and the University of the Witwatersrand, Johannesburg. The last three mentioned are the only ones, however, that offer Spanish as part of the university curriculum. The study of Spanish at the University of Stellenbosch is not part of a university programme. It rather comprises

courses that run in collaboration with the Postgraduate and International Office (PGIO) and are offered to Stellenbosch University students and the general public.

Another important contribution to the teaching of Spanish in South Africa comes from the Language Training Unit of the South African Department of International Relations and Cooperation (DIRCO), which oversees the linguistic training of its officials within the Diplomatic Training, Research and Development Branch. This governmental body teaches languages such as English, French, Spanish, Mandarin, Arabic, as well as Portuguese (DIRCO 2015). DIRCO started teaching Spanish in 1987, and since 2007, there have been two full-time permanent Spanish instructors. In 2020, the number of enrolments at DIRCO rose to nearly 50 students, a considerable increase if we compare it with the 12 to 13 students reported in 2014.

In the already mentioned 2014 study done by Serrano (2014), that provided a detailed portrayal of the situation of Spanish teaching and learning in Sub-Saharan Africa, Gómez and Pérez (2014), the specific chapter dedicated to South Africa revealed that students from the University of Cape Town, the University of the Witwatersrand, and the University of Pretoria mainly learnt Spanish for future professional opportunities, personal interest, travelling, appealing sound, knowledge of similar languages, and curiosity. Students also reported having some awareness of Spanish language and culture (e.g., food, cinema, music, soccer, bullfighting, and way of life, among other aspects). These authors highlighted that by 2012, South Africa experienced an increasing demand to learn Spanish in secondary schools, and with private tutors. Following Gómez and Pérez (2014), we would argue that Spanish holds an enduring attraction for South Africans, with a fluctuating demand that responds to language policies, time, money, teaching staff availability, and other variables (e.g., past learning experiences, musical hits, sport-related victories, and the like).

Taking the above into account, and comparing the situation presented by Serrano's publication, the main conclusion we can draw from Gómez and Pérez observations (2014) is that there has been a slow, but consolidated interest in the teaching of Spanish as a foreign language in the past decade. This has been partly due to public funds coming from Spanish-speaking countries, such as the Spanish Embassy in Pretoria, through its Spanish language teaching assistants (*'lectorados'*) and UNAM, through its Mexican Studies Centre in Johannesburg. The learning scenario, however, has changed in recent years with the implementation of language policies in tertiary education. Bachelor programmes such as Engineering and Arts, at the University of the Witwatersrand, implemented a language policy in 2019 that compels students to learn Zulu, Sesotho, or South African Sign Language before they choose one of the six modern European languages offered by the School of Literature, Language and Media.

Chart 1 below shows the number of students enrolled in the past eight years in the three South African universities that include Spanish as part of their university curriculum. In this chart, we can observe two things. Firstly, a decline of the number of students enrolled in Spanish courses at the University of Cape Town and even more drastically at the University of the Witwatersrand—except for the enrolment in 2021 at Wits (84 first-year students registered), due to a technical error on the platform that allowed students to enrol in Spanish courses instead of the new compulsory languages. Secondly, it allows us to appreciate the enormous difference between the

number of students that take first year Spanish and the ones that effectively finish the three-year degree programme.

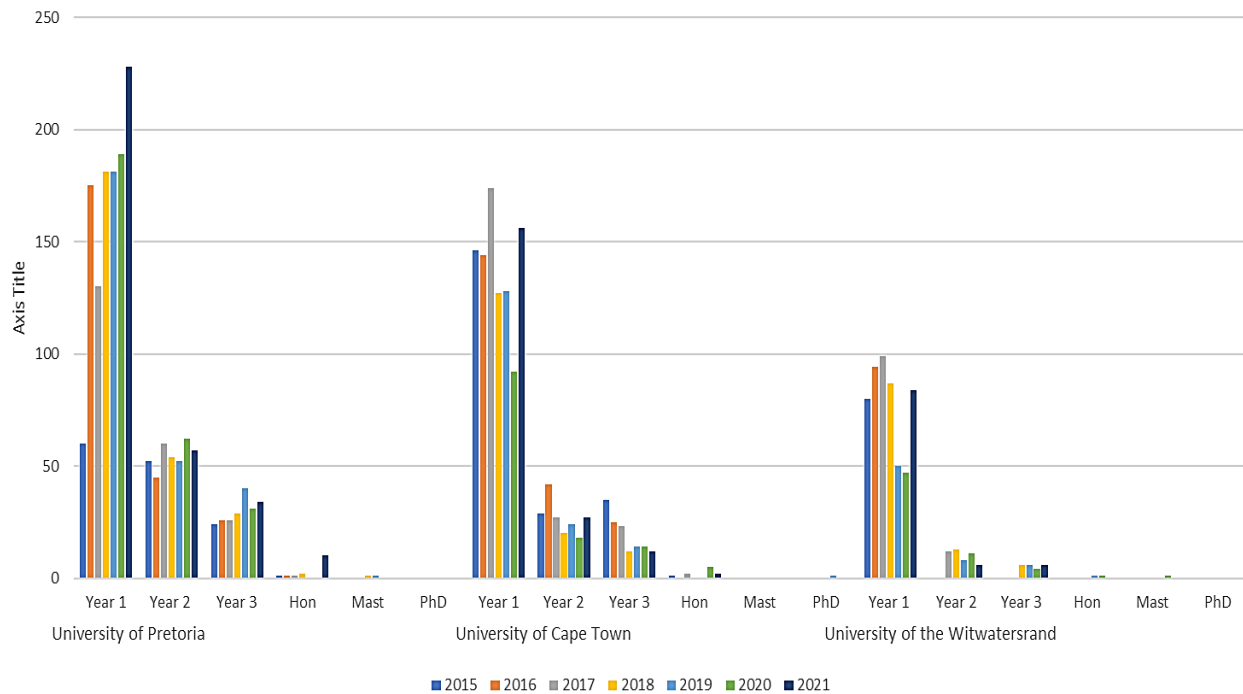


Chart 1. Spanish enrolment in South African Universities

Regarding the low numbers in Spanish registration at the University of Witwatersrand, this issue is directly related to a language policy recently implemented in 2019 but conceived in 2003. Its aim is to promote multilingualism, highlighted by the inclusion of Sesotho as co-medium of instruction alongside English (Conduah 2003). However, few changes were made since 2003, and in 2014, a large-scale survey showed that most of the students, scholars and administrative staff would prefer to use English as a medium of communication (University of the Witwatersrand 2014). It also showed that isiZulu and Sesotho were chosen first and second by most students as the preferred African languages to be developed and learnt within the university. Thus, in 2015, Wits adopted a new Language Policy 'aimed at promoting creativity, selfhood and cognition through linguistic diversity' (University of the Witwatersrand 2021). In 2016, the university created a Language Planning and Development Board at Wits with a new strategy to implement the language policy in four phases. Phases one and two included interpreting services, the translation of key documents, multilingual signage and branding, and the development of teaching materials in isiZulu, Sesotho and South African Sign Language, which was included in the list of languages to be taught. Phase three was implemented in 2018 for staff and in 2019 for students, by teaching the aforementioned languages as part of their professional and educational development. Phase four is set to be carried out by academics by including isiZulu, Sesotho and South African Sign Language alongside English as medium of instruction in relevant fields. In 2018, this language policy

became mandatory for Bachelor of Arts and Engineering students (Mashishi 2018). Students are compelled to take one full year of one of these three language courses as part of their elective subjects. If, for example, they are fluent in isiZulu or seSotho, they must either learn sign language or they can choose a foreign language, such as Spanish, French, Portuguese, Italian or German. This language policy's implementation clearly deters students from learning one of the Modern European Languages on offer and has a clear and direct relationship with the significant decrease in enrolment numbers for Spanish. To support this, Chart 2 below shows the massive increase of students learning compulsory languages from 2019 (i.e., Sesotho, isiZulu and South African Sign Language) at the University of the Witwatersrand.

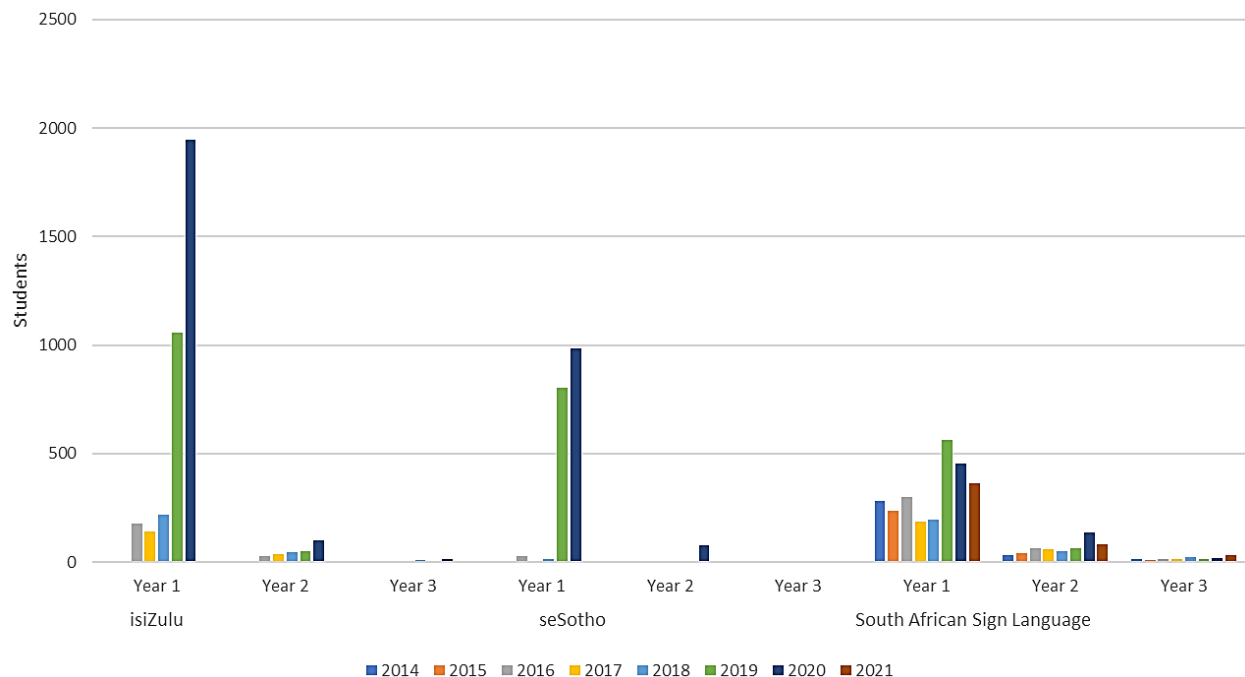


Chart 2. Sesotho, isiZulu and South African sign language enrolments at the University of the Witwatersrand

The sharp difference between the number of students that take first year Spanish and the ones that effectively finish the three-year degree programme might lead us to question the internal organisation of the contents of the Spanish curriculum. According to the way the curriculum is devised in the three universities that offer Spanish in South Africa within the bachelor's degree, language, culture and literature form part of the same programme. This means that students who are only interested in learning the language are compelled to take the culture and literature modules as well.

Although South Africa boasts five of the ten most important universities in the African continent (Times Higher Education 2021), and it represents the third largest economy in Africa, the number of Spanish students enrolled in higher education is sparse in comparison with other African countries. The scarcity of research conducted in Southern Africa impedes the understanding of the teaching and learning situation

of Spanish in this important enclave of the globe. Aside from Serrano's large-scale study from 2014, there are very little means to assess the current situation in Sub-Saharan Africa, other than the efforts deployed by the Instituto Cervantes or, more locally, the *Asociación de Hispanistas del Sur de África* (AHSA), with its activities, including a biennial Colloquium devoted to the analysis of the situation of Spanish as a foreign language in the Southern region of Africa. In 2019, the AHSA Colloquium took place at the University of the Witwatersrand, coorganised in collaboration with the Mexican Studies Centre (National Autonomous University of Mexico in South Africa) and the University of Cape Town. In 2022, after a two-year gap due to the COVID pandemic, the Colloquium took place again at the University of Pretoria. There are a few other associations in the Continent that we are aware of, such as the African Association of Hispanists, the Beninese Association of Hispanists, the Cameroonian Association of Hispanists, the Ghanaian Association of Hispanists (Instituto Cervantes, 2022) and the *Asociación de Hispanistas de Egipto* (HEG), who organised the I International Congress of the Association of Arab Hispanists in 2014 (Kaben 2017). However, the efforts to conduct research and to organise academic events (i.e., workshops, colloquia, conferences and symposia) are seldom and rarely articulated between different regions of the continent. Thus, the aim of this study is to shed light on the teaching and learning of Spanish in higher education in South Africa, particularly in a climate where the implementation of language policies in favour of the teaching of African languages is reshaping the landscape. Students' needs and motivations to learn Spanish should be at the core of the curriculum design in higher education, particularly taking into account that it is about an essential language for a globalised professional perspective.

2. METHODOLOGY

This 2-phased study was conducted in 2019 and 2020 at the University of Cape Town and the University of the Witwatersrand, the two highest ranked universities in South Africa and Africa (Times Higher Education 2021) and with the most consolidated university programmes in Spanish and Latin American studies. The rationale behind this study was to identify the reasons why students enrol in Spanish at two of the South African universities that offer Spanish as part of the undergraduate curriculum. We also wanted to understand why the number of students enrolled declines steeply from first to second and third year. Furthermore, we wanted to know how they learn Spanish and what value they see in learning this language in Higher Education, as well as the resources and strategies students use to practise Spanish and to improve their language skills.

2.1 Participants

First, second- and third-year students from both universities participated voluntarily in both phases. The total number of students who answered the survey in 2019 and 2020 was 85. Some students did not answer some of the questions, but the full range of answers provided by the 85 students was analysed by the authors of this paper. Most of the students were young adults, with an average age of 21 years. Nearly half of the students were enrolled in first year and the rest of them in second and third

year. Most of these first-year students had never had previous contact with Spanish. As we can observe in Chart 3, the vast majority of students answered that they had learnt Afrikaans as an additional language. This is the result of the apartheid regime, which forced students to learn this language. English is the other colonial language and the lingua franca in the country, so those who do not speak it as L1, must learn English during their primary and secondary education. In tertiary education, nearly all the undergraduate and graduate programmes are taught in English. Around 60 percent of the students learnt this additional language at school, but some of them also learn it at home in private schools or through self-teaching methods.

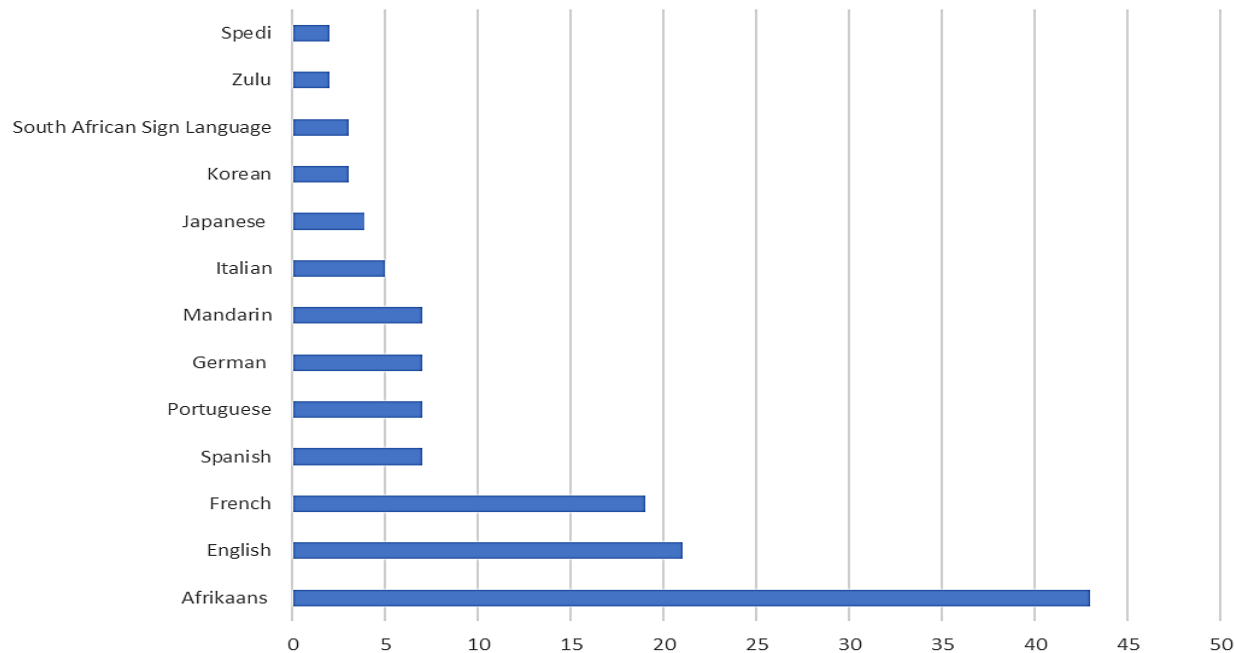


Chart 3. Other languages students learnt before taking Spanish

2.2 Instrument

The questionnaire which was used for the purposes of this article was created by the authors of this paper. In both the institutions involved, an application for ethics clearance was granted, since the research met both the University of Cape Town and the University of the Witwatersrand's criteria for ethical research and the students' confidentiality was assured throughout the study. The research was based on willing participation and students were informed of the fact that they could withdraw from the study at any given time. First, second- and third-year students from both universities participated voluntarily in both phases.

The first phase of this study was carried out via a paper survey, which was distributed in the Spanish classroom during the second term of 2019. Most of the students took the survey at the same time in one class. A few students missing that particular day took it a few days later within the same week.

For the second phase, the instrument was modified in order to be converted into an online survey (see Annexure 1), based on the initial paper questionnaire.

Students could take the survey at their own convenience within a week. Students who did not answer the survey were reminded after one week¹.

2.3 Data analysis

As mentioned, the two surveys took place during the second term of 2019 and the first term of 2020. Since the first survey was carried out on paper, in the Spanish classroom, during one of their Spanish lectures, answers were collected by the lecturer and then registered manually in Excel documents by the authors of this paper. Lexical frequency was used as the criterion to codify the information provided by students' answers. The second survey was carried out electronically via a Google survey. During one of their Spanish lectures, students were given a link to access the survey. They took the questionnaire either at home or at the university using one of the available computer laboratories. They had a week to access and finish the survey. The results of this second survey were electronically analysed and processed, and lexical frequency was used again as the criterion to organise the results.

3. RESULTS

In this section, we report on the results of the two surveys that were administered to students at the Universities of Cape Town and the Witwatersrand (85, in total) in 2019 and 2020. We have divided this section into the following two parts: details regarding motivation to learn Spanish and its usefulness in students' lives, and reasons for studying Spanish and for ending their study.

3.1 Motivation to learn Spanish and its usefulness in students' lives

In order to have a general overview of students' interest in learning other languages, we asked them which other languages they would be interested in learning. Chart 4 shows the popularity of languages students would like to learn. As we can see, Romance languages are the most popular, followed by some Asian languages and Russian. When students were asked about their reasons for learning Spanish, the most common answer was related to the fact that they like the language, the culture, the history, and/or because it is a heritage language for some of them with a Spanish or Latin American background.

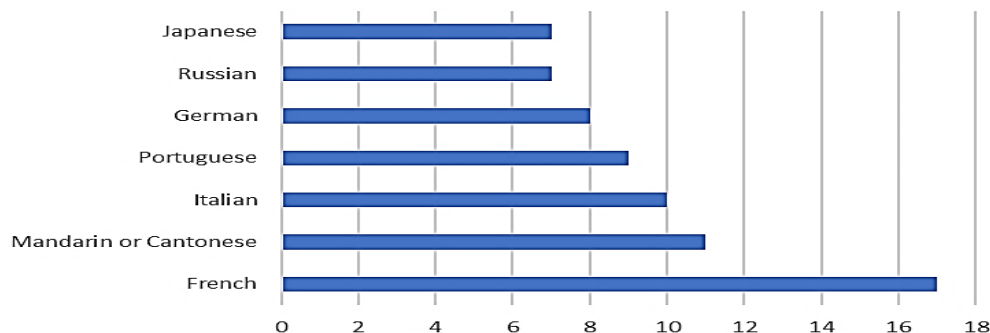


Chart 4. Other languages students would like to learn

Subsequently, it was our intention to gather more specific information about the usefulness of Spanish in their lives for personal, academic, and professional purposes. Chart 5 summarises students' perceptions of the usefulness of Spanish in their personal, academic and professional lives.

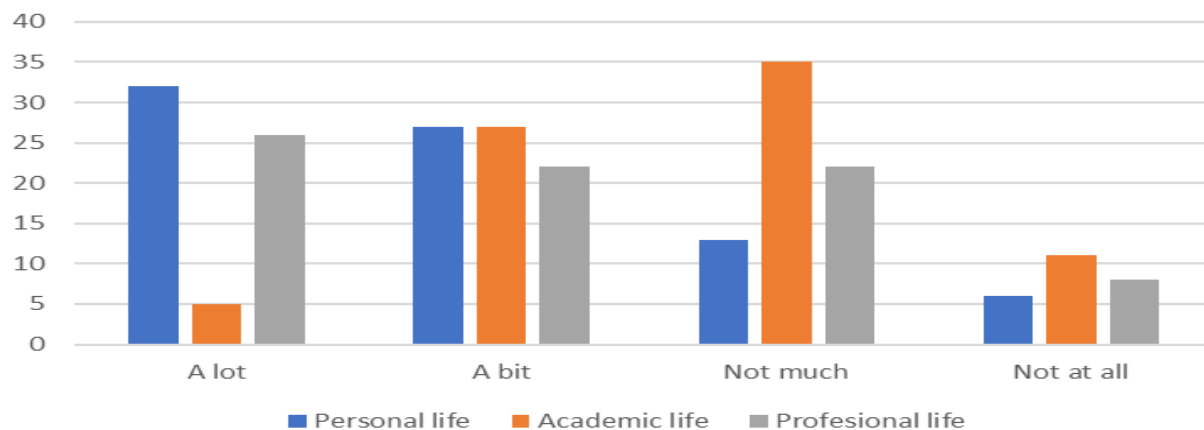


Chart 5. Usefulness of Spanish in students' personal, professional and academic lives

Firstly, we asked students about the importance of learning Spanish in their personal lives. As stated, most of the students learn Spanish because they like the language and it is widely spoken worldwide. Some students also reported that the language was interesting and fascinating for them (11). Some like learning other languages (8) and they chose Spanish because they want to learn a new one (4). They would also like to read literature in Spanish and learn more about the history, culture (e.g., art and literature), and popular culture, e.g., watching telenovelas and movies, or even playing football abroad (5). Some students provided specific answers related to the heritage of Spanish speakers in their families (3), as well as the usefulness of Spanish to travel and to make new friends (9), which would 'allow them to communicate in real life with people from different Spanish speaking countries'. However, students who answered that Spanish would not be useful for them, explained that they do not know anyone who speaks the language and that they do not have the desire to travel abroad. Finally, for some students the reason for learning Spanish was the similarity to other languages that they already speak (e.g., French or Portuguese), which makes it easier to acquire.

We also asked participants about how useful they think Spanish would be for their academic life. The main reason given by students who answered 'a bit' and 'a lot' was their intention to study and work overseas, since they see the language as the gateway to pursuing graduate studies in a Spanish-speaking country. On the other hand, a large number of students who answered 'not much' and 'not at all' explained that as English is the language of instruction in their current studies, they do not see much probability of using Spanish in their academic contexts. A few students reported, however, that they perceive the language as an easy way to 'boost' their university marks, showing a lack of intrinsic interest on the subject. This could contribute to the significant drop in numbers between first and second year.

Students who consider Spanish to be important for their professional contexts considered further working possibilities with people from diverse backgrounds as the

main reason for their answer. Some students believed that many jobs require Spanish-speaking candidates, such as translators, teaching Spanish or English in a Spanish speaking country, and employment in international relations or medical fields. Some of them would like to find work overseas and use Spanish to work or to live in a Spanish speaking country. For example, one student responded that Spanish would help her/him to volunteer as a doctor in a Spanish-speaking country. Another student wrote that s/he would like to play in a Spanish football league. Several students also acknowledged that being able to speak Spanish would 'increase their chances of being employed.' Conversely, students who replied 'a bit' did so since they were uncertain about their professional future. Students who did not see Spanish as a useful language in their professional life referred to the lack of Spanish usage in their chosen careers as the reason for their answers.

Additionally, when students were asked if they would like to travel or work in a Spanish speaking country, the great majority (78) answered affirmatively; hardly anyone answered negatively (2), a few replied, 'not much' (4), and just one person said 'maybe'. Most of the participants cited Spain as the most wanted-to-visit country. Different Latin American countries, namely Mexico, Cuba, Argentina, Peru, and Chile, were also mentioned. Students who have been in Spanish-speaking countries agree that Spanish is useful for travel, work and study abroad. The ones who answered positively, considered the benefits of learning and practicing the language in immersion conditions as the main reason, while the students who replied 'not much' or 'no' did so because of their lack of fluency in Spanish.

Next, students were asked if they would, eventually, like to settle down in a Spanish-speaking country. The answers to this question were varied, but the majority showed their willingness to do so (23). Some others replied negatively (18), while five students were hesitant in their answers and replied 'maybe'. As in previous questions, Spain was once more the most popular destination. Some other countries where students would like to live, if not permanently at least temporarily, were Mexico, Chile, and Colombia. Interestingly, however, the distinction was made regarding Spanish being more useful for travelling than for living abroad, since most of them would prefer to live in South Africa. For these students, Spanish would not be a 'second' language for South Africans but an additional language.

3.2 Reasons for choosing and terminating Spanish learning

In terms of reasons to study Spanish, students highlighted the possibilities that the language entails in terms of travelling and possibly working or studying overseas. They also consider that Spanish offers a great opportunity to learn from people and to communicate with family, relatives, and friends from Spanish-speaking countries, as well as to understand TV series and movies without subtitles. In general, students said that they would be keen to continue learning Spanish the following year. The most common reason was that students wanted to continue improving their Spanish until they became fluent in the language. They were aware, however, that the only way to do so is to work hard, to practise and to invest time. Students also expected to gain a better understanding of the culture (e.g., literature and history). The few students who responded that they did not want to continue learning Spanish said that the Spanish schedule of the following year would clash with their majors.

Among the participants, there was a general belief that the main reason for those who dropped Spanish after the first year was associated with the realisation that it is 'time consuming and challenging' and 'it gets too hard quickly.' As one student responded: 'Speakers of other languages (particularly non-Romance languages) often have difficulties with concepts such as conjugation, various moods, and tenses, as well as linguistic nuances (such as the use of 'vos' as opposed to 'tú' in certain parts of Latin America, or 'vosotros' instead of 'ustedes' in Spain). All these make the language more difficult to learn for some and may have something to do with the large number of dropouts.' Other students believed that there is a lack of incentive because they 'do not see a value in the real world, or at least in the field of careers that they are pursuing.' Finally, some students pointed out that Spanish is perceived as an easy way to obtain credits, and when they realise that it is more difficult than what they thought, they drop it the year after. 'I think a lot of students take it as a "filler". What I mean is they have the three main courses that they want to take, and they need a fourth to obtain the credits to pass. Therefore, they take a "filler", which could be Spanish.' Another student reported that 'many find it more difficult than they originally thought, as their impressions are often initially conditioned by portrayals of Spanish in popular culture.'

Despite this, when students were asked about how easy they thought it would be to learn Spanish, a significant number replied that it would not be easy. The main reasons were, on the one hand, the structure of the language (for example, the verbal conjugation, tenses, and use of moods in Spanish, such as indicative versus subjunctive, and the regional variants and dialects of Spanish) and on the other hand, the novelty and the challenge of learning a new language.

4. DISCUSSION

In this study, we have provided a panorama of the current situation of teaching Spanish in Higher Education in South Africa. We also explored the reasons why South African students choose to register for Spanish, along with the reasons behind deregistration, particularly after the first year. In the first place, we would argue that the teaching of Spanish in South African universities would benefit from a revision in the current context of curriculum transformation. There is, in our opinion, a clear lack of suitability in terms of the learning approaches, methods and dynamics and its relevance for the African pedagogic, historical, socioeconomic, and cultural context. This clearly makes the study of Spanish both difficult and yet not relevant enough and/or useful for South African students. These considerations highlight the urgent need for both creativity and self-reflection to acknowledge the misalignment between what is on offer from the University side and the students' needs in South Africa. Following Mandani (2019), we believe that 'the challenge in higher education, in Africa and elsewhere, is to be both responsive to the local and engaged with the global (16).'

The decolonisation of curricula should not merely imply a change of content (i.e., inclusion of the study of African authors in Spanish), but it should also incorporate the means to teach and assess. As Morreira and Lockett (2018) state, we believe that the curriculum does not only cover content but also 'implicit ways of knowing, ways of doing and ways of being.'

Language policy planners, stakeholders and academic professionals in South Africa should revise the Spanish curriculum based on three factors: what to teach, how to teach and to what purpose. As we saw in the survey conducted with students, the two main reasons for dropping Spanish after the first year are, firstly, that the language is not as easy as they would expect, and more importantly, that they are interested in learning Spanish not to get a degree, but to be able to speak the language for personal and professional purposes. Students who continue learning Spanish in second and third year are pursuing a major in Spanish and Latin American studies, which is not the main goal for the majority. The current curriculum in higher education envisions Spanish as an indissoluble association of language, literature, and culture, which deters students from just learning the language. We would argue that the focus in the curriculum should be on the study of the language, at all levels, rather than literature and culture. Spanish as a discipline should be taught as a meaningful language of empowerment, that will allow students to work and communicate in this language in a globalised world.

While not proposing the abandonment of the study of Hispanic culture and literature in Spanish, nor questioning the relevance of the study of literature, we reckon that it should be approached from a different angle, rather as a complement to the study of the language, and not the main objective of any course in an undergraduate degree. Literature and culture, as inseparable manifestations, and consequences of language, should be used as tools by lecturers to teach the language. Teaching Hispanic culture in the Spanish curriculum should include cultural references to Spanish-speaking countries in Latin America, with special emphasis and reference to Afrohispanic and Afrolatin culture, and the historical connection between Africa and South America. The cultural exchange, product of the trade of slaves to the Americas after the colonisation of the continent, should be included in the teaching material—another reason why the current teaching material produced, mainly in Spain, for Europeans, Canadians, and Americans, does not respond to the commonalities between Africa and South America.

Furthermore, regarding the language itself, special attention should be dedicated to the study of the different Spanish linguistic varieties of the Spanish-speaking countries in Africa, including Equatorial Guinea and Western Sahara, as well as its written production in other African countries, such as Algeria, Morocco, and Cameroon. In the same vein, all the linguistic varieties of South America should be part of the curriculum, which should necessarily move away from the prevailing Spanish-from-Spain hegemony: this is what has been happening at the University of the Witwatersrand since the opening of the Mexican Studies Centre.

Spanish instruction should also follow a multilingual approach. South Africa is a multicultural country with 11 official languages. English is spoken as a lingua franca, but less than ten percent of the population speak English as L1 (Ethnologue Languages of the World 2022). In everyday life, due to shortage of local human resources, and since most of the Spanish language lecturers come from Spain or Latin America, the only way to teach Spanish is by using English, particularly in the first year (e.g., Corcoll-López & González-Davies 2016). That leaves aside other important local languages such as Zulu and Xhosa, spoken by nearly 40 per cent of the population (Ethnologue Languages of the World 2022). Using English during the first year of Spanish instruction might have a negative impact on South African students' performance whose L1 is other than English (e.g., Heugh 2000; Hurst 2016; Kapp &

Arend 2011; Department of Basic Education, 2010). Following Brown (2021), Gánem-Gutiérrez and Roehr (2011), and Tognini and Oliver (2012), we claim that the teaching of Spanish in South Africa should not be through English as the only L1, but rather exclusively in Spanish, and/or, ideally, through a multilingual approach that includes the different national languages spoken in each province.

The main objective for any discipline, including Spanish in higher education, should remain its usefulness and value for students. The Spanish curriculum should be revised bearing in mind the reasons why students learn this language: their individual interests and motivations. Through this survey we identified that their main goals are personal and professional. Students desire to travel to Spain or Latin America, and they see the value of being able to communicate through a language that is spoken by nearly 567 million Spanish native-speakers around the world (Instituto Cervantes 2021: 174). Students are also aware of the potential job opportunities that will eventually open up in the future if they manage to communicate efficiently in Spanish. We believe that a comprehensive global market mapping and analysis is crucial to unveil the professional requirements and sectors where Spanish students could find opportunities in the business arena, to increase their employability.

Lastly, we are of the view that other degrees should be advanced instead of the current degree in Spanish and Latin American studies. Translation and Interpreting Studies, and degree programmes in Spanish applied to the economic sectors of Tourism, Renewable Energies, Fisheries, Immigration Practising, Health, as well as General Business, should be considered as potential ways of enhancing career opportunities and professional prospects of university students both in South Africa and in Africa. Related to this, the creation of degree programmes such as essential training for Spanish students interested in using Spanish for teaching purposes, where the literary component would certainly find a better fitting space, also needs consideration. This appears particularly important if we consider the significant demand for Spanish teachers in many African countries where the need for instructors of Spanish as a foreign language is a reality (Serrano 2014).

5. CONCLUSION

In this paper, we have explored students' motivations to learn Spanish in higher education. By addressing the number of students enrolled in the past five years, and across first, second and third year, we can conclude that despite the interest in learning Spanish, the language policies recently implemented in higher education and the current curriculum makes it difficult for university students to learn the language. We believe that a thorough revision of the current curriculum is necessary, considering the professional opportunities for university graduates nowadays. Furthermore, without underestimating the importance of language policies in favour of the learning of African languages, we claim that students should be able to allocate their elective courses in the language they freely wish to learn. It is our hope that this paper will contribute to the debate around this topic with the parties involved in order to improve the current situation to the benefit of students of Spanish in South Africa.

NOTES

1 The survey can be accessed through the following link, which was given to students by their lecturers of Spanish in the classroom:

<https://docs.google.com/forms/d/1LqxbYVeNhhFHclErJug9njDpsZeygPQNY0ghWkbMc/edit>

REFERENCES

- Adra, L. K. & Suárez Viera, C. (2010). *Spanish for Africa. Book 1*. Accra: Woeli.
- Bena, V.T. & Pujol, N. (1988). *Español en África*. Toledo: Larousse.
- Brown, A. (2021). Monolingual versus multilingual foreign language teaching: French and Arabic at beginning levels. *Language Teaching Research*, (0), 1–26.
- Conduah, A. N. (2003). Introducing an African language for Teaching and Learning at Wits University. *Nordic Journal of African Studies*, 12(3), 245–264.
- Corcoll-López, C. & González-Davies, M. (2016). Switching codes in the plurilingual classroom. *ELT Journal*, 70(1), 67–77.
- Department of Basic Education (2010). *The Status of the Language of Learning and Teaching (LoLT) in South African Public Schools: A Quantitative Overview*. [online]. Available on: <https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Reports/Status%20of%20LOLT.pdf>
- DIRCO (2015). *Language Policy of the Department of International Relations and Cooperation*. [online]. Available on: http://www.dirco.gov.za/docs/2015/dirco_language_policy150706.pdf
- Ethnologue Languages of the World (2022). [online]. Available on: <https://www.ethnologue.com/country/ZA>
- Gánem-Gutiérrez, G.A. & Roehr-Brackin, K. (2011). Use of L1, metalanguage, and discourse markers: L2 learners' regulation during individual task performance. *International Journal of Applied Linguistics*, 21, 297–318.
- Gil Villa, L. & Raharivola J. (2014). El español en Madagascar. In J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*, (pp. 364–381). Madrid: Instituto Cervantes.
- Gómez Amich, M. & Pérez Abad, A. (2014). Situación del español en un país africano plurilingüe: el caso de Sudáfrica. In J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*, (pp. 518–546). Madrid: Instituto Cervantes.
- Hartshorne, K. (1995). Language Policy in Education in South Africa: a Background to the Future. In R. Mesthrie (Ed.), *Language and Social History: Studies in South African Sociolinguistics*, (pp. 306–318). Cape Town: David Philip.
- Heugh, K. (1995). From Unequal Education to the Real Thing. In Heugh, K., A. Siegrühn & P. Pluddemann (Eds.), *Multilingual Education for South Africa*, (pp. 42–52. Johannesburg: Heinemann Publishers.
- Heugh, K. (2000). *The Case Against Bilingual and Multilingual Education in South Africa*, Occasional Paper, 6. Cape Town: PRAESA. [online]. Available on: <https://www.praesa.org.za/wp-content/uploads/2017/01/Paper6.pdf>
- Howie, S. J. (2003). Language and other background factors affecting secondary pupils' performance in Mathematics in South Africa. *African Journal of Research in Mathematics Science and Technology Education*, 7, 1–20.
- Hurst, E. (2016). Navigating language: strategies, transitions, and the 'colonial wound' in South African education. *Language & Education: An International Journal*, 30(3), 219–234.
- Hurst, E., Madiba, M. & Morreira, M. (2017). Surfacing and Valuing Students' Linguistic Resources in an English-Dominant University. In D.M. Palfreyman & C. van der Walt (Eds.), *Academic Biliteracies: Multilingual Repertoires in Higher Education*, (pp. 76–95). Bristol: Multilingual Matters.
- Instituto Cervantes (2021). *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. [online]. Available on:

https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/el_espanol_en_el_mundo_anuario_instituto_cervantes_2021.pdf

- Kaben, Abdelkader (2017). La situación actual del profesor universitario de español: caso de Egipto y Argelia. *Candil* (17), 28-48.
- Kapp, R. & Arend, M. (2011). There's a Hippo on my Stoep': Constructions of English Second Language Teaching and Learners in the New National Senior Certificate. *Per Linguam*, 27(1), 1-10.
- Lamptey, V.A.O. (2005). *Composite Course in Spanish Grammar. Translation and Stylistics*. Accra: Unimax, MacMillan.
- Mandani, M. (2019). Decolonising Universities. In *International African Bibliography Online.*, (pp. 15-28). Berlin, Boston: De Gruyter
- Manso Luengo, A. J., Rodríguez Jorrián, D. & Elá, P. (1987). *iBuenos Días!: Curso de Español para niños*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mashishi, N. (September 22, 2018). *Wits promotes African languages*. Wits Vuvuzela, [online]. Available on:
<https://witsvuvuzela.com/2018/09/22/wits-promotes-african-languages/>
- Medina Revilla, A. & Habissou, B. (2000). *Nueva didáctica del español. Enseñanza secundaria*. Yaundé: Ministerio de Enseñanza Secundaria de Camerún y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Mendoza, A. & Guzmán, D. (2019). La Universidad Nacional Autónoma de México en Sudáfrica. *Revista Mexicana de Política Exterior*, 116(177-192). Gobierno de México, [online]. Available on:
<https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n116/mendozarruizgrmpe116.pdf>
- Morreira, S. & Lockett, K. (October 17, 2018). *Questions academics can ask to decolonise their classrooms*. The Conversation, [online]. Available on:
<http://www.adp.uct.ac.za/news/questions-academics-can-ask-decolonise-their-classrooms-0>
- Niango, A.C., Melles, I.A., Yepri, A.J.B, Allou, O. & Silué, S. (2018). *iYa estamos! 4e*. Abiyán: Nouvelles Éditions Ivoiriennes/Centre d'édition et de Diffusion Africaines.
- Nogbou, K, M., Alloboué, C.N., Djédjé, A.B., Yeo, A. & Kanga Kanga, C. (2022). *Horizontes. Espagnol Terminale*. Abiyán: EDICEF/NEI.
- Pennycook, A. (1995). English in the world / The world in English. In Tollefson, J.W. (Ed.), *Power and Inequality in Language Education*, (pp. 34-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Probyn, M. (2005). Language and the Struggle to Learn: The Intersection of Classroom Realities, Language Policy, and Neocolonial and Globalisation Discourses in South African Schools. In Angel, L.M.Y. Angel & M.W. Peter (Eds.) *Decolonisation, Globalisation. Language-in-Education Policy and Practice. New Perspectives on Language and Education*, (pp. 153-175). Clevedon: Multilingual Matters
- Rubagumya, C. M. (1994). *Teaching and Researching Language in African Classrooms*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Serrano Avilés, J. (2014). La enseñanza del español en África Subsahariana: documentación y problemas. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La enseñanza del español en África Subsahariana*, (pp. 15-92). Nairobi: Embajada de España en Kenia, AECID, Instituto Cervantes, Casa África.
- Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (2021). [online]. Available on:
<https://siele.org/encuentre-su-centro>
- Times Higher Education (2021). *World University Rankings*. [online]. Available on:
https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Tognini, R. & Rhonda, O. (2012). L1 use in primary and secondary foreign language classrooms and its contribution to learning. In E. Alcón Soler & M.P. Safont-Jordá (Eds.),

Discourse and language learning across L2 instructional settings, (pp. 53-78). Amsterdam: Rodopi.

University of the Witwatersrand (2014). *Language Policy Survey 2014. Strategic Planning Division*. [online]. Available on:

<https://www.wits.ac.za/media/wits-university/about-wits/documents/Language%20Policy%20Survey%20Report%202014.pdf>

University of the Witwatersrand (2021). *Wits Language Policy*. [online]. Available on:

<https://www.wits.ac.za/about-wits/governance/language-policy/>

